



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL

**EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE REGÊNCIA NO PROJETO DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA:**
**DUAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM LITERATURA E A
ABORDAGEM ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR**

LAÍS THAMARA VIEIRA CRAVEIRO
ORIENTADORA: PROFESSORA DR.^a ADRIANA DE FÁTIMA BARBOSA ARAÚJO

Brasília – DF

2019

LAÍS THAMARA VIEIRA CRAVEIRO

**EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE REGÊNCIA NO PROJETO DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA:**

**DUAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM LITERATURA E A
ABORDAGEM ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Monografia em Literatura apresentada como requisito básico à obtenção de título de Graduada para conclusão do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, Departamento de Teoria Literária e Literatura, Instituto de Letras, Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Dr.^a Adriana de Fátima Barbosa Araújo

BRASÍLIA – DF

2019

*Dedico este trabalho, em especial, à Capitu, as mulheres que me formaram cidadã e humana:
Natália Craveiro, Glória e Loudes; e Daniel.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Pai, que desde sempre me acompanha através da fé, do amor e da caridade.

À minha Capitu, que também possui olhos de ressaca e sempre esperava meu retorno para casa.

Às mulheres que tenho em minha vida, Natália, Glória e Loudes, pois sem a força delas eu não estaria onde estou e ser quem sou.

À professora Adriana de Fátima Barbosa Araújo, grande inspiração profissional e pessoal, que desde o início abraçou o meu projeto para que eu pudesse concluí-lo a tempo, e antes do período previsto, para que me formasse no Curso de Letras.

Ao França, que me motivou a retornar aos estudos desde o primeiro dia em que nos conhecemos, e ao Pedro, grande amigo, que o apresentou.

Ao meu revisor e amigo Danillo Amaro Santos, que fez um excelente trabalho de revisão deste trabalho.

Aos meus amigos de graduação que me ensinaram e contribuíram de alguma forma na minha formação como licenciada em Língua Portuguesa.

RESUMO

Tendo como laboratório experimental uma escola periférica do Distrito Federal, para a realização do Projeto de Residência Pedagógica da CAPES, o presente trabalho visa apresentar duas propostas didático-pedagógicas em Literatura, que pensem, em conjunto, acerca do papel dos Direitos Humanos na sociedade, partindo de um universo micro para questões macro em sala de aula. No primeiro momento, serão apresentados os fatores teóricos que conduziram aos dois projetos didáticos, para que, no segundo momento, a metodologia escolhida esteja bem fundamentada quando apresentada e, por fim, refletindo o processo da regência contrastando os planos idealizados e os praticados em sala sob a perspectiva do aluno-professor em formação em Letras Língua Portuguesa e Respectiva Literatura.

Palavras-chave: Literatura. Experiência. Projeto. Didático-pedagógico.

ABSTRACT

Having as an experimental laboratory a peripheral school of the Federal District, for the realization of the CAPES Pedagogical Residence Project, the present work aims to present two didactic-pedagogical proposals in Literature that think together about the role of Human Rights in society, starting from a micro universe to macro issues in the classroom. In the first moment, the theoretical factors that led to the two didactic projects will be presented, so that, in the second moment, the chosen methodology is well-founded when presented and, finally, reflecting the regency process, contrasting the idealized plans and those practiced in the classroom from the perspective of the student-teacher in training in Portuguese Language and Literature.

Keywords: Literature. Experience. Project. Didactic-pedagogical.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Calendário 2019 da SEE DF, Referente aos dias de aula do projeto de literatura	20
--	-----------

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Cronograma pré-fixado das aulas	22
TABELA 2 – Cronograma final das aulas realizadas no Projeto de Literatura	37

SUMÁRIO

Introdução	7
1. Da inspiração refletida da análise social humana em Bauman e a literatura humanizadora de Cândido	7
2. Macro: a metodologia didática basilar para a Construção do conhecimento em Matui e Freire	10
3. Das teorias de aprendizagem	12
4. Para o micro: a sequência básica, de Cosson, e a proposta de diário, de Bell Hooks .	15
5. Da aplicação prática dos conhecimentos de formação acadêmica como docente:	
5.1 O ambiente escolar	18
5.2 O cronograma do projeto e as condições de realização do projeto	19
5.3 Do cronograma idealizado para a prática pedagógica aplicada e suas alterações	29
6. Contribuições no processo de formação docente	40
Considerações finais	44
Bibliografia	46
Apêndice A	48

Introdução

“O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.”

(Rildo Cosson, 2018, página 27)

Com uma proposta completamente diferente, o contato com o Projeto de Residência Pedagógica, lançado no segundo semestre de 2018, foi uma das poucas atividades de (re)vivência escolar imersivas sob a ótica do discente em processo de formação docente, e, inclusive, na posição direta de professor em sala de aula, dentre as ofertas presentes na grade do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, dando a oportunidade de experimentar a teoria estudada durante a graduação e suas possibilidades na prática docente no ensino básico. Assim sendo, a primeira etapa foi constituída de ambientação e a segunda etapa, seguinte, composta de duas fases de regência.

Através dessa convivência que emergiu a possibilidade de experimentar uma proposta didático-pedagógica ao qual conduzisse a um mesmo resultado: levar a Literatura e motivar a leitura na vida de estudantes de uma região carente do Distrito Federal, refletindo, também, o papel dos Direitos Humanos em sala de aula.

Entretanto, foram os resultados da primeira fase de regência do Projeto de Residência Pedagógica que guiaram o Plano de Ensino da segunda fase de regência em sala, nessa escola, em direção à experimentação de propor que os alunos escolhessem entre eles, e de forma democrática, sobre o que gostariam que fosse levado para o ambiente escolar, para ser incitado e discutido nas aulas, advindo o surgimento de duas propostas de leitura completamente diferentes entre si, e, com isso, derivando nas duas propostas didático-pedagógicas que serão apresentadas neste trabalho.

1. Da inspiração refletida da análise social humana em Bauman e a literatura humanizadora de Cândido

A partir da análise teórica-literária, Zygmunt Bauman traz no Prefácio I da obra *Modernidade Líquida* a definição de quem compõe a nova sociedade moderna, trazendo a questão da superficialidade social, em virtude do espaço-tempo extremamente rápido e não

menos do que acessível, porém, não para todos. É neste espaço que a junção da definição de fluido, como característica do líquido, entra em contraposição ao sólido, sendo que o segundo representa os costumes que adentram a reprodução daquilo que é definido como tradicional, e o líquido como algo corrente, rápido, traçado por um paralelo entre o movimento que a água faz e o lugar onde se posiciona.

Tais definições nos recordam sobre a formação do homem que, em contato com a literatura, potencialmente sofrerá a humanização através desta. Pois a literatura se prova um veículo tradicional, mas em constante (re)formatação quanto às suas formas de reprodução, que desde os primórdios e o início da civilização está presente nas comunidades, seja em sua forma oral ou escrita, retratando experiências reais e/ou verossimilhantes àquele período em que foi escrita. Ou seja, a sua presença é sólida por ser tradicional, de uso popular e contínuo, inclusive para a introdução do processo de letramento escolar e de novos leitores, porém, o movimento que a literatura faz na sociedade é líquido por sua constante (re)adaptação, iniciada por meio de contos reproduzidos de forma oral, como o que ocorre até hoje em comunidades agrafas e como ocorreu em grande parte das comunidades existentes no mundo ocidental e oriental, progredindo seu registo e eternizando sua forma por meio da escrita em papiros, papéis e, atualmente, inclusive, em plataformas digitais. Nesta última forma em que a literatura vem sendo disponibilizada está somada à atual condição de maior acessibilidade justamente em virtude da rede virtual que compõe essa sociedade líquida.

Contudo, é nessa mesma rede virtual moderna, onde é promovida a cultura, que é proposto e exposto a mobilidade das pessoas nos veículos de redes sociais também virtuais. Assim, o homem tecnológico e moderno, que constantemente é bombardeado por novas informações, presumivelmente oriundas da verdade ou de meras distorções levadas para esse mesmo espaço, resultam na superficialidade social do excesso de informação, por vezes sem qualidade significativa para sua formação humana.

Fazendo da fluidez a “principal metáfora para o estágio presente da era moderna”, mostrando como o homem pode ser (re)moldado a partir de sua superficialidade através do processo de caráter humanizador e dos recursos que o mundo moderno, explicitado abaixo, na concepção de Bauman (1999), oferta.

“Os líquidos, diferentes do sólido, não mantêm sua forma com facilidade. (...) Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço e não prendem o tempo. (...) não se atém muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; (...) a famosa frase sobre ‘derreter sólidos’, presente no Manifesto Comunista, referia-se ao tratamento que o autoconfiante e exuberante espírito moderno dava à sociedade, que considerava estagnada demais para seu gosto e resistente demais para mudar e amoldar-se a suas ambições - porque congelada em seus caminhos habituais. Se o ‘espírito’ era

‘moderno’, ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da ‘mão morta’ de sua própria história - e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo).”

(Zygmunt Bauman, 1999, Prefácio I)

Refletindo a citação acima, pode-se inferir que o homem moderno é moldável ao ponto de se libertar e elevar-se para questionar modelos antigos e propor novos. Todavia, logo surge um questionamento: como promover e realizar tal grandioso feito?

A resposta para a pergunta do parágrafo anterior pode ser encontrada em *A literatura e a formação do homem*, no qual Antônio Candido traça um paralelo sobre a questão estrutural e social presentes em obras literárias.

Ao apresentar “variações sobre a função humanizadora da literatura”, o autor discorre com muito mais profundidade questões sociais que são expostas em caráter subjetivo do qual uma estrutura tradicional, ou estática, em contraste com sua função social, leva à reflexão de uma readequação mais flexibilizada, resultando “à ideia de valor, posta entre parênteses pelas tendências estruturalistas” (CANDIDO, 1972). Por isso, há a necessidade de se discutir o que existe de real por detrás das obras a ser observado, ou seja, quais as críticas sociais que podem ser extraídas de uma narrativa que, a princípio, soa distante e simplória.

Conforme afirma Candido, “o enfoque estrutural é responsável pelo maior avanço que os estudos literários conheceram em nosso tempo” (1972), e sua estrutura está enlaçada com um elemento contextual extremamente necessário para a adequação da reflexão que será posta em xeque. Pois, conforme a sociedade foi evoluindo na sua estrutura oral e, conseqüentemente, escrita, este processo foi e é afetado pela contextualização que a obra carrega consigo. Inclusa à estrutura está a função social, que é a principal força humanizadora a qual “exprime o homem e depois atua na formação deste” (1972), remetendo ao próprio homem moderno da atual sociedade contemporânea líquida. Este indivíduo, reconhecendo a subjetividade textual, e aproximando-a de si, realiza o movimento de “expressar”, que será o primeiro contato reflexivo que a obra literária carrega, e, posteriormente, passará por um novo processo de readaptação de visão de mundo, que muda conforme as experiências literárias vão se intensificando, ficando altamente propenso a uma reformulação de seus valores e reposicionamento social.

Entretanto, a função social não traz somente o resultado humanizador: ela carrega uma função psicológica, consequência da percepção da necessidade de que o homem tem em consumir aquilo que está fora da realidade concreta do mundo, de ter o contato com o fictício.

Vendo isso, é importante enfatizar que mesmo que a história seja fictícia, a fantasia nunca é *pura*, pois ela se refere à realidade, exprimindo sensações e sentimentos, tendo essa conexão que se percebe a vinculação com a função humanizadora que a literatura carrega consigo.

Considerando a explanação de Bauman (1999) e o direito à literatura que o indivíduo social tem o direito de acessar e apreender, por Candido (1972), temos um homem moderno propenso à fluidez, que necessita da literatura e da sua bagagem de caráter humanizador para que este saia da superficialidade que o mundo atual traz consigo continuamente e passe por um processo de aprofundamento social, literário e integrador com um mundo que constantemente se torna mais informado, que este próprio o compõe. Quando trabalhadas ambas as concepções, em complemento uma com a outra, percebe-se que é possível trazer humanidade para o homem moderno mesmo que o contexto tradicional ainda se faça presente em um mundo que transborda a superficialidade.

Ao percebermos a importância da literatura e seu laço com a transformação do homem, a partir do que se consome em um processo de leitura e vivência, é possível observar como essa definição agrega para uma melhor compreensão da importância que a Literatura carrega consigo.

2. O macro: a metodologia didática basilar para a *Construção* do conhecimento em Matui e Freire

Sendo essa a base do pensamento que guia o processo para a elaboração de todo o processo educacional aqui exposto, e que afete os alunos de forma libertadora, a proposta demandou uma metodologia que abarcasse a realidade do indivíduo moderno em conjunto com os objetos de conhecimento da literatura. Por isso, o método didático foi baseado no Construtivismo, explorado por Jiron Matui (1995).

Através da observação didática posta em prática na escola, foi possível constatar que toda a metodologia havia caído no que Matui define por método tradicional, baseado no *fixismo* e *essencialismo*, dos quais ambos influenciam fortemente todo o sistema educacional, sendo o primeiro uma visão estática do mundo, de que as formas como as situações se dão não devem ser alteradas, e o segundo sendo guiado pela ideia “de que cada ser tem sua própria essência, desde o nascimento ou criação; cada ser realiza a sua essência.” (Matui, p. 15). Tais visões fadaram o aluno a um processo histórico vicioso, que os enxerga como seres sem condicionamento à ascensão social imposta na estrutura da sociedade contemporânea. Com isso, é possível perceber o fracasso docente quando o método tradicional é aplicado.

Somada à metodologia, Matui narra o Caso do Reginaldo (p. 21), que quando explorada as dinâmicas sociais, comprovam mais um fator para o fracasso escolar: em que a figura do aluno que possui dificuldades em absorver o conteúdo a partir de um método tradicional, ou seja, de uma visão *fixista e essencialista*, “o professor parte do pressuposto de que o [aluno possui problemas médicos] desde o nascimento, biologicamente, e não muda. Considerando-o doente, manifestando uma visão *fixista e maniqueísta*”, fomentando “o processo de transformar questões não-médicas, mas de origem social e política, em questões médicas” (p. 21). O que, em suma, acaba por responsabilizar o aluno por não conseguir se enquadrar no padrão metodológico tradicional devido a um vício social de fazer-se do conteúdo um objeto de conhecimento distante do que o aluno vê cotidianamente.

Por outro lado, a proposta didática de Jiron Matui, o Construtivismo, consiste no oposto à proposta tradicional. Baseando-se no *transformismo* e no *relacionismo*, no qual para o primeiro nada é estático e tudo está em constante transformação, enquanto o segundo entende que cada ser se faz pelas suas relações com os ambientes aos quais frequenta em conjunto com suas relações sociais presentes nestes. “Tais visões são plenas de possibilidades e de aberturas”, no qual tudo está em construção (p. 15).

Tal proposta didática se aproxima e dialoga em peso com o que propõe Paulo Freire, em que, partindo dos pressupostos apresentados em *Pedagogia da Autonomia*, Freire discorre acerca da produção do conhecimento em conjunto, trazendo a reflexão crítica que cerca a relação teoria-prática. Suas observações concisas sobre a prática da educação ampliam e interligam os temas relacionados à prática educativa de que não se deposita o conhecimento, mas torna-o um objeto de *construção* progressiva, progressista e contínua, trazendo expressiva liberdade ao aluno.

Matui, ao assumir que o objeto não é a única fonte de conhecimento, tira a exclusividade do método *reducionista* e, conseqüentemente, *empirista*, como único meio para se tratar a relação aluno-professor. Pois este “reduz todo o complexo da vida psíquica e da consciência do homem a fatos observáveis”, ou que, na pedagogia, a didática instrumental reduzirá todo o complexo ato de ensino-aprendizagem à dimensão técnica, ignorando as dimensões humana e política, trabalhando contra a educação *freiriana* libertadora.

Ao se assumir a consciência de que o aluno já porta algum conhecimento, demanda que o professor saiba respeitar aquilo que já existe e adapte o que de novo será agregado. Além disso, guiar a um pensamento crítico faz com que o aluno se torne autor de sua própria história, e com isso também advém a curiosidade. Isso vai de encontro com o Construtivo, pois este é interacionista, no sentido de que a “aprendizagem não procede somente do sujeito, e menos ainda exclusivamente do objeto, mas da interação de ambos. Essa visão permite focalizar em uma estrutura bifásica ou bipolar, cujos elementos são inseparáveis; em que o

sujeito não está simplesmente situado no mundo, mas o meio (o objeto) entra como parte integrante do próprio sujeito, como matéria e conteúdo cognitivo e histórico” (p. 45).

Dentro deste conceito de que já há um conhecimento adquirido pelo aluno, foi necessário aprofundamento dos aspectos funcionais na faixa etária ao qual receberiam as propostas literárias. Chegamos em Piaget, teórico da psicologia que irá respaldar todo o argumento de Paulo Freire, e todo o método Construtivista explorado por Matui em suas obras.

3. Das teorias de aprendizagem

A *epistemologia genética*, obra de Piaget, afirma que a estrutura do conhecimento não se dá por meio do preenchimento de algo vazio, mas de “forma espiral que se amplia infinitamente em altura” (Piaget, página 75). Por isso, a inteligência deve ser definida enquanto *função* e *estrutura*, sendo que a *função* trabalha por um processo de adaptação, no qual o indivíduo utiliza-se do meio para se adaptar. Já na *estrutura*, a inteligência funciona como organização de processos.

Essa utilização do meio para o processo de adaptação será iniciada e denominada pela *assimilação*, no qual o aluno extrairá informações do meio em que se encontra e, a partir daí, irá assimilar os elementos do meio. Com isso, as *estruturas* da inteligência reorganizam toda a informação acerca do objeto de forma que dê o segundo passo: *acomodação*. Após, no processo de *equilibração*, ocorre a dinâmica do processo de *acomodação* em que se dará a “concretização do conhecimento”, para que a inteligência entre em *equilibração*, em um ciclo constante.

Cientes de que é um processo contínuo durante todas as fases de aprendizado do homem, é notável que, durante a elaboração do projeto, o cuidado em inserir informações que envolvessem e contextualizassem as obras selecionadas se dessem de forma interativa e cuidadosa. Pois a resultante negativa de um mal processo de *equilibração* resulta na perpetuação da má interpretação dos conteúdos, gerando o efeito contrário ao desejado: *desequilíbrio da inteligência*, que, quando ignorado, perpetua-se nas fases escolares seguintes, deixando o aluno à mercê de todo um mal processo de aprendizagem e, não obstante, afetando diretamente na prática da literatura, que:

“consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é

a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos.”

(Rildo Cosson, 2018, página 16)

Ainda acerca dos processos de aprendizagem, é respaldado por Piaget que, durante as observações constatadas nos Estágios Operatórios, especificamente o último, denominado em Estágio Formal, que se dá a partir dos 9 (nove) anos, já é possível trabalhar com objetos hipotéticos ou inexistentes, que são mais elaborados e permanecem até a fase adulta.

Não obstante, complementados por Vygotsky, quando se trata da concepção de desenvolvimento e seus planos genéticos (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese), daremos foco para os dois últimos (sociogênese e microgênese). Pois se tratando a sociogênese, ou história cultural, da interferência do funcionamento cultural no desenvolvimento do indivíduo, ocorrem características específicas para os que estão inseridos em determinadas culturas, e a microgênese tratando a respeito do fato de que cada fenômeno psicológico tem sua própria história, sendo muito associado aos saberes e ao tempo decorrente para adquirir aquele conhecimento. Ambas, particularmente, trarão o contexto coletivo para a formação do indivíduo, concluindo, então, que o processo de aprendizagem se dará não somente de fora para dentro (ou de dentro para fora) mas, sim, simultaneamente dentro e fora, compreendendo “dentro” como o sujeito que obtém a forma da aprendizagem, e “fora” o objeto da aprendizagem.

Somado a isso, Vigotski ainda traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual trabalha com dois processos denominados *nível de desenvolvimento real* e *nível de desenvolvimento potencial*. O primeiro compreende o conhecimento já estabelecido de forma sólida no indivíduo, ao qual o aluno tem autonomia para resolver um problema proposto por alguém, enquanto o segundo, *potencial*, trata do conjunto de “informações” que o educando não consegue solucionar sem a orientação ou mediação de outrem.

Vigotski ressalta a importância da língua, na forma da comunicação, que estará imersa em um sistema de signos que demanda a mediação, ou intermediação, por instrumentos, do indivíduo com o mundo. Os signos funcionam como uma mediação interposta, que trará a significação do instrumento utilizado para o indivíduo traduzir sua relação com o mundo ou o meio, sendo que o sistema psicológico é um outro plano no qual os

signos funcionarão de forma internalizada como mediadores, dando possibilidade para transitar em um mundo unicamente simbólico.

Sendo assim, e resumindo a importância de Piaget e Vigotski para a aplicação das aulas, ambos os pesquisadores afirmam a comprovação teórico-didática de que o aluno não é e não deve ser tratado como uma “tábula rasa” ou “um copo vazio”, pois esta descarta não só o conhecimento adquirido outrora no ambiente escolar como, também, os que foram adquiridos além da sala de aula, por meio de atividades práticas de rotina ou ambientes e pessoas com as quais convivem.

Entretanto, Piaget é essencial ao apresentar a proposta de *função e estrutura*, além dos processos para que a estrutura psicogênica ocorra. Nesta última proposta, os processos de *acomodação e equilíbrio*, estando em um ciclo constante de adição de conhecimentos pressupõem, no caso da nossa proposta didática em literatura, que os alunos não só sabem ler, como também sabem o mínimo para a interpretação textual e já praticaram a leitura outrora. Diferente do que ocorreria caso o tratamento dado ao aluno fosse *reducionista e empirista*, pois, levando-se em conta dificuldades no aprofundamento da leitura e o contexto do qual os alunos são oriundos, estes teriam um contato completamente técnico e acrítico com a literatura e a leitura. Ou seja, ao propor o ensino literário, o conhecimento se dá aquém da leitura técnica e vocabular, que pode ser trabalhado em conjunto com o objeto de conhecimento da “História” ou das “Ciências” por meio da associação e apresentação das relações entre esses objetos de conhecimentos que serão levados para a sala de aula. Prevendo que, no primeiro momento, o conhecimento que já estava consolidado coloca o aluno na posição de *acomodação*, ao sugerir, por exemplo, que uma determinada obra possui um traço de escrita intrinsecamente relacionado ao contexto histórico, é previsível que o conhecimento *acomodado* entre em *desequilíbrio*, cabendo ao professor desenvolver e aprofundar este objeto de forma que o estado de aprendizagem no aluno volte à *acomodação*, o que se traduz no fato de que o indivíduo teria apreendido aquele objeto de conhecimento.

É nesse que se dá a relação de Piaget com Vigotski, pois o primeiro propõe a forma como o processo de aprendizagem se dá, e o segundo completa afirmando que da etapa de um conhecimento já apresentado (*desequilíbrio*), desenvolvido (*equilíbrio*) e consolidado (*acomodação*) está o *nível de desenvolvimento real*, que é aquilo que o aluno consegue fazer autonomamente. Para o desenvolvimento da literatura será compreendido em o aluno saber ler, escrever, interpretar e se expressar minimamente com base no que foi proposto para a leitura.

Além do que já está apreendido, há o *nível de desenvolvimento potencial*, que será interpretado no planejamento do projeto de literatura como uma forma do aprofundamento na obra e no desenvolvimento potencial de o aluno saber interpretar e associar a obra ao contexto

histórico, às características peculiares dentro de cada uma e ao que levou o autor a criar um personagem que age de determinada forma em um dado momento.

Dado o exemplo, e a breve explicação da importância teórica de Piaget e Vigotski, é possível perceber que, nestes dois exemplos, o conhecimento é *Construtivista*, pois respeita o que o aluno já carrega consigo, no que implicará e quais as dificuldades que existirão ao abordar um novo objeto de estudo escolar, além do potencial em desenvolver esse conhecimento até que o indivíduo o faça de forma autônoma e, conseqüentemente, *libertadora*.

4. Para o micro: a sequência básica, de Cosson, e a proposta de diário, de Bell Hooks

Em suma, a proposta pedagógica baseia-se na necessidade humana de se consumir o fictício (Candido, 1972), porém esse consumo não se dará de forma superficial (Bauman, 2001), mas aprofundada nas competências cabíveis ao homem e dentro das possibilidades dispostas nos pré-requisitos para abordagem literária em sala (Piaget, 1992, Vigotski, 2000).

Se todo o processo de leitura e literatura não será superficial, não cabe apenas referenciar-se “as características dos períodos literários, o nome dos autores e das obras, em uma sequência que poderia ser mais facilmente oferecida pela história” (Cosson, p. 20). Porém é cabível e necessário que ocorra um aprofundamento teórico e reflexivo acerca de “quem é o autor?” e “imerso em que contexto ele escreveu aquela obra literária para que se tornasse marcante?”, adentrando, ainda, no processo da criação dos personagens.

Portanto, a introdução da literatura em uma comunidade que pouco tem contato com ela será através da *sequência básica*, composta pelas etapas de: motivação, introdução, leitura, interpretação e a inspiração para a prática do letramento literário em sala de aula, que é proposta por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*.

A sequência básica foi escolhida em virtude do pouco contato literário que os alunos possuíam e a fase escolar em que se encontravam, tendo em vista que um aprofundamento demandaria pré-requisitos mais avançados (o que poderia afetar drasticamente no processo de *equilibração* dos conhecimentos que sequer foram estabelecidos anteriormente).

Como passo inicial, a motivação, Cosson afirma que um fator que muito influencia na participação inicial é propondo uma situação-problema, para que os alunos se sintam motivados a ler e proporem algo em uma situação-debate posterior, atuando ativamente na leitura. De forma geral, a situação problema proposta está diretamente relacionada ao

documento da Organização das Nações Unidas e à Declaração dos Direitos Humanos, que será aprofundada mais adiante.

O processo de introdução da obra, em conformidade com a proposta da introdução da sequência básica de Rildo Cosson, trata-se da apresentação do autor e da obra. Porém, com uma dedicação especial nesse momento, no qual “consistiu na ênfase das características dos autores e das obras a serem lidas, além do incentivo ao questionamento dessas escolhas e das razões que levaram a realizá-la em lugar de outras [obras]. Ou seja, (...) a escolha literária deve ser justificada para que se evite fazer uma síntese da história de forma que faça com que os alunos busquem por aqueles questionamentos durante a leitura e não percam o prazer da descoberta” (p. 60).

Para o passo “leitura”, Cosson explica que é basicamente uma espécie de acompanhamento pedagógico da leitura, de forma indireta, e dos progressos dos alunos, sendo essencial os intervalos que serão realizados em sala.

“(...) leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, (...) Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho do capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar”

(Cosson, 2018, página 63)

Executadas as sequências anteriores, de profunda conexão e importância com a “última” etapa proposta, a interpretação vem como um resultado do diálogo mútuo entre o autor, leitor e comunidade, associada por um momento interno e externo. O primeiro se dá entre o “eu” e a “obra”, com a reflexão resultante após o término da leitura sendo reconhecido como um ato social, que é um dos pontos primordiais por trás da proposta do projeto: trabalhar o “eu”, como figura individual e social, influenciado pelos aspectos literários. Já o momento externo é a materialização e a concretude do parecer acerca do letramento literário, reconhecendo que a leitura não pode estagnar no processo de leitura individualizada, mas, também, pelo compartilhamento das percepções obtidas pela obra lida. O objetivo desse compartilhamento, no viés escolar, é a ampliação dos sentidos que foram construídos no primeiro momento.

“(...) por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.”

(Cosson, 2018, página 66)

Compreendendo, assim, que a pluralidade de opiniões também está associada a uma visão e experiências individuais de mundo, mesmo que inseridos em uma mesma comunidade seja ela escolar ou social.

A partir dessas constatações, é possível trazer, por meio do diálogo entre os alunos, que estão mais próximos entre si do que entre a realidade do professor por questões de idade, sociais, de valor e econômicas, percepções que os levem ao princípio da consciência social imersos dentro dos mesmos ambientes aos quais frequentam. Corroborando com a hipótese de Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, em que oprimidos são oprimidos entre si, colaborando com a própria destruição social, e, sendo sumariamente importante que a descoberta das suas similaridades aproximem os grupos como comunidade para que passem a se “organizar por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (Freire, p. 72). Para que o estudante não se fixe ao simples ativismo, mal desenvolvido ou explicado teoricamente as suas razões para existirem ou fazê-los, e não se tornem vulneráveis à alienação e, quando descobertas as incompatibilidades com o pensamento ideológico que compõe o ativismo outrora realizado, se focando nessas, desistam da luta, sendo necessário um empenho contínuo sobre a reflexão das práticas adotadas e o seu estudo decorrente delas.

A Literatura e a manutenção constante da leitura são os principais fatores que colaboram para a evolução da *curiosidade epistemológica* ao qual o professor, como mediador, introduz ao aluno (Freire, 2004) no caminho da autonomia pedagógica, com total liberdade reflexiva imersa na sociedade, e Cosson, por meio da proposta do *Letramento Literário*, acaba por trazer uma grande colaboração didática para a prática escolar. A sequência básica, quando bem estabelecida, pode ser aprofundada pela sequência expandida, e seus exercícios constantes se tornarem fatores influenciadores na formação de um leitor independente das ideologias sociais que colaborem em prol da comunidade ao qual compõem.

Como parte conclusiva do projeto didático-pedagógica deste trabalho, já citado anteriormente, surge a avaliação que nada mais é que o diagnóstico da aprendizagem e das condições em que foi realizada.

Assim sendo, a proposta da solução-problema e o debate em torno destas apresentadas, quando compartilhado quais obras seriam trabalhadas, serão a principal metodologia de avaliação, sendo somada a uma prática de escrita ao qual apresente as percepções dos alunos sobre a leitura, realizada em casa, e os trabalhos, tanto os realizados em sala de aula quanto os de pesquisa caseira, como um todo, solicitado ao final, esclarecendo como se deu o processo da leitura individualizada e como isso agregou no hábito recém-adquirido do aluno.

A atividade de avaliação é inspirada na proposta de Bell Hooks, na introdução da obra *Ensinando a transgredir*, em que, dentro do contexto e contato com os alunos, a autora diz:

“Segundo minha experiência [Bell Hooks], um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual.

Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e os leem uns aos outros.”

(Bell Hooks, 1994, página 58)

A busca pelo uso do diário tem por objetivo propor um aporte extra para que os alunos se sintam confortáveis em compartilhar suas opiniões oralmente, como um dado para consulta, até o momento em que se sentissem confortáveis, para não o utilizarem para tal finalidade de consulta.

Entretanto, o objetivo do diário, ao final do projeto, seria o de demonstrar que eles próprios conseguiriam compor um texto, até mais extenso, e, com isso, tornar a escrita um processo natural na formação escolar.

5. Da aplicação prática dos conhecimentos de formação acadêmica como docente:

5.1 O ambiente escolar

A escola aonde a experiência se deu localiza-se na Região Administrativa do Itapoã, reconhecida em janeiro de 2005, anteriormente integrada a Sobradinho e próxima ao Paranoá, iniciou-se como uma invasão irregular, sendo o local aonde a proposta pedagógica ocorreu uma das três escolas existentes na região, próxima ao posto de saúde que atende a comunidade e de um complexo esportivo¹.

A estrutura escolar é composta por três estacionamentos, um externo à escola e os outros dois dentro do terreno que a compõem, sendo um para visitantes e o outro, mais interno e após a guarita de identificação dos alunos, para os profissionais que dão andamento nas atividades na rotina dos alunos, incluindo equipe de direção, coordenação, corpo docente, secretaria, limpeza, manutenção e fornecimento de alimento (cantina). Ainda na parte externa, existe uma pista de *skate*², uma quadra de tatame e uma poliesportiva (ambas cobertas), uma horta e um jardim.

¹ Praça da juventude: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/06/26/obras-da-praca-da-juventude-do-itapoa-sao-retomadas/>

² vide fotografia 1 do apêndice, página 48

Adentrando o único prédio da escola³, onde estão as salas de aula, já se encontram os banheiros coletivos dos alunos. À direita, o banheiro dos profissionais que ali trabalham, sala de secretaria, uma segunda entrada, sala de direção, copiadora, sala dos professores; à esquerda da entrada, sala dos funcionários de limpeza, manutenção e a cantina. O restante do andar térreo da escola são salas de aula, sendo um total de 12 (doze). No andar superior⁴, com acesso via escadas ou rampa de acessibilidade, mais 12 (doze) salas de aula, biblioteca⁵, sala de informática, sala do psicopedagogo e sala da coordenação pedagógica.

Toda a estrutura que compõe a escola é muito viva: os murais estão sempre preenchidos com avisos e trabalhos dos alunos. Na entrada do prédio, existem desenhos feitos pelos alunos e ex-alunos, representando a comunidade, e com frases motivacionais para que não desistam dos estudos. Pois é dentro dessa realidade escolar, de evasão estudantil, com a qual os alunos que ali frequentam convivem.

Sendo que o abandono escolar não é o único fator de divergência presente tanto na escola quanto na comunidade em volta dela, há, ainda, questões sociais como o tráfico e uso de drogas (sejam estas ilegais ou não), gravidez na adolescência, problemas na estrutura familiar, como alunos abandonados pelos pais ou com pais em situação carcerária, que moram com parentes de segundo ou terceiro grau.

É notória as consequências dos problemas que sondam o ambiente escolar, em que são frequentes e explícitos os casos de estudantes com problemas psicológicos e psiquiátricos, com laudo médico ou não, consistindo na ausência de uma comprovação ou do acompanhamento médico-psicológico uma reprodução social viciosa de preconceito e desconhecimento acerca de tratamentos para saúde mental.

A problemática situacional faz com que insurja o movimento contrário ao abandono escolar: o de imersão completa na educação como resposta de evasão social local, composta majoritariamente por alunos que se dedicam intensamente aos estudos como forma de desligamento do que ocorre fora da escola e ascensão social.

5.2 O cronograma do projeto e as condições de realização do projeto

³ vide fotografia 2 do apêndice, página 48

⁴ vide fotografia 3 do apêndice, página 49

⁵ vide fotografia 4 do apêndice, página 49

Ao iniciar a elaboração do cronograma de aulas e plano de ensino, as experiências da ambientação e da primeira fase de regência foram memoradas, e, com isso, foi perceptível chegar à conclusão da necessidade de que o período de início e de encerramento da atividade deveria conversar com a duração bimestral. Observado que da primeira fase muito material foi reduzido da proposta inicial em decorrência do tempo, fazendo com que o projeto inicial fosse empobrecido, o cronograma do projeto foi elaborado em cima do calendário escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal⁶, iniciando-se junto com bimestre posterior ao período de férias.

Não obstante, a obra abarcada na primeira fase da regência despertou um interesse momentâneo e imediato, cujo livro base eram crônicas escritas por Richard Platt, em *Grandes Aventuras: 30 histórias reais de coragem e ousadia*. Por serem pontuais, ou seja, curtas e de manuseio imediato, e ausentes de avaliações contínuas, os alunos passaram a enxergar nas aulas de literatura um passatempo para não frequentar as aulas de gramática, que, além de os encontros serem limitados a uma vez na semana, em virtude do andamento da matéria do professor de Língua Portuguesa, responsável por todas as competências oriundas desta, também eram comprometidas pelo compartilhamento das turmas com outros residentes, o que também afetou diretamente no planejamento das aulas.

Ademais, foi constatado que a metodologia tradicional, que é aplicada no sistema educacional, como já mencionado, também foi a que embasou a primeira experiência em sala como docente. Esta resultando em aulas desastrosas e no envolvimento em debates com outros colegas acerca de possíveis problemas que os alunos deveriam ter, o que, como já dito, é um processo introduzido e enraizado socialmente por meio de uma metodologia tradicional em que trata o aluno como um indivíduo problemático fisiologicamente, quando, na verdade, versa-se sobre um problema de distanciamento didático-pedagógico e da figura do professor propriamente dito.

Por isso, houve um resgate metodológico em teóricos como Piaget e Vygotsky, conforme explicitado anteriormente neste ensaio⁷, sob importante acréscimo em Matui, com seu método Construtivista, e Paulo Freire, para a elaboração de uma proposta didática aplicável e alternativa aos modelos tradicionais aos quais são expostos no cotidiano escolar. Isso possibilitou a percepção desse desencontro pedagógico a tempo de reorganizar a proposta do Projeto e, além disso, que por não sermos figuras presentes continuamente durante a semana, como o professor da turma é, e atuarmos ativamente na fomentação do protagonismo escolar do próprio aluno em si mesmo.

⁶ vide imagem 1 da p. 14

⁷ vide títulos 3 e 4 do texto.

O desinteresse perceptível, à luz da regência, se devia, também, ao fato de que os alunos normalmente não demonstravam tanta proatividade para escolher um livro específico, tanto pelo escasso acesso ao conteúdo literário e livros, propriamente ditos, quanto pela experiência anterior com outros residentes. Os demais residentes ou davam início à proposta da *sequência básica*, de Rildo Cosson, e, posteriormente, abandonavam o processo pedagógico e literário em meio a execução das atividades que os alunos já haviam iniciado, ou impunham o método tradicional, acarretando na falta de confiança nos residentes.

Por último, o sentimento de que tudo o que era proposto deveria estar agregado a um valor em pontuação na disciplina. Do contrário, os alunos acabavam por interpretar as aulas de literatura como um passatempo à aula do professor titular.

Pontuadas as observações, o passo inicial consistiu na coleta do calendário escolar da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal junto à secretaria da escola onde foi realizado o projeto, para programar as datas dos encontros, que seriam às segundas-feiras no período da manhã, com as datas das aulas do 3º bimestre, conforme exposto abaixo:

Figura 1: Calendário 2019 da SEE DF, Referente aos dias de aula do projeto de literatura



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2019)

Após a programação da ordenação cronológica das aulas, foram mapeados os leitores assíduos e quais as temáticas que mais atraem aos alunos, de modo geral. A partir desse momento foi possível mapear as obras que seriam mais bem recebidas em cada uma das duas turmas que foram disponibilizadas, ao qual não entrassem em choque com o planejamento e atuação de outros regentes ou com o horário do professor da escola. O processo seguinte seria o da seleção das obras, em comum acordo com a professora titular da turma, e de votação democrática, dentro de cada uma das salas cedidas, e das obras que haviam sido selecionadas, apresentando a proposta que cada uma traria consigo.

Para tanto, foram feitos dois acordos. O primeiro, realizado após consultar previamente a professora regente das turmas em que entraríamos, a respeito das sugestões literárias que seriam levadas para a sala e possibilidades de trabalho didático dentro de cada obra, resultando na concordância em pontuar os trabalhos e atividades realizadas em uma nota conjunta com a matéria de Língua Portuguesa e Projeto Disciplinar, que normalmente é ministrada no horário das atividades. Já o segundo, estando os alunos cientes de que a obra determinaria o percurso de cada uma das didáticas expostas, foi acordado e estabelecido com um contrato social verbal, visando que os alunos se sentissem responsáveis pela escolha feita e tomassem consciência de que todo o planejamento pedagógico dependeria da atuação e interação deles com os objetos de letramento literário e as leituras propostas. Durante essa fase foi perceptível o principiar do *interacionismo* presente do método Construtivista (Matui, 1995)⁸ ao englobar a interação sujeito-objeto em uma estrutura de dois polos: do sujeito histórico e do objeto cultural. A princípio, foi esperado que as obras fossem as mesmas, entretanto, os títulos foram completamente diferentes entre si, demandando dois planejamentos distintos.

Adentrando o aspecto da *sequência básica*⁹, por meio da indicação que os alunos fizeram, na fase do mapeamento do gênero literário que os atraíssem (como ficção ou documentário; poesia ou prosa), é que a interação sujeito-objeto se tornou muito mais evidente do que o esperado. Sua implicação terminou em dois planejamentos em torno dos livros “Diário de Anne Frank”, que abarca o objeto de conhecimento da literatura de testemunho, e “Frankenstein”, voltado para o romance-ficção.

Com isso, o cronograma das atividades foi elaborado e imediatamente disponibilizado para que os alunos acessassem os textos sem se sentirem prejudicados pelo atraso, conforme a tabela¹⁰:

⁸ p. 06

⁹ p. 08 e 09

¹⁰ p. 16

Tabela 1: Cronograma pré-fixado das aulas

Aula	Dia da Semana	Tempo	Conteúdo	
			Turma A	Turma B
01	Segunda-feira	45 min./ cada	Leitura: <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i>, L. Camões	Leitura: <i>Psicologia de um vencido</i>, A. dos Anjos
Programação de sala			Apresentação pessoal, proposta do projeto de letramento literário e apresentação dos alunos; Produção individual de poema de apresentação dos alunos; Levantamento literário: (1) quantidade de leitores; (2) quantidade de livros lidos nos últimos meses; (3) gênero literário de maior interesse.	
02	Segunda-feira	45min./ cada	Filme: <i>O pianista</i>, R. Polanski	Filme: <i>Mary Shelley</i>, Haifaa al-Mansour
Programação de sala			Apresentação das propostas didáticas e escolha do livro: <i>Diário de Anne Frank</i> ; Apresentação da sinopse das obras.	Apresentação das propostas didáticas e escolha do livro: <i>Frankenstein</i> ; Apresentação da sinopse do filme.
			Devolução da prática de escrita: poema de apresentação.	
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 17-53, <i>Diário de Anne Frank</i> ; Leitura complementar: <i>O nazismo chega ao poder</i> . Revista Aventuras na História.	Leitura: cap. 1-4, <i>Frankenstein</i> ; Leitura complementar: <i>6 experimentos científicos mais bizarros da história</i> . Segredos do Mundo.
		Primeira prática de escrita para composição de diário.		
03	Segunda-feira	45 min./ cada	Filme: <i>O pianista</i>, R. Polanski.	Filme: <i>Mary Shelley</i>, Haifaa al-Mansour.
Programação de sala			Datação das obras: 1. <i>O pianista</i> ; 2. <i>Diário de Anne Frank</i> .	Datação das obras: 1. <i>Mary Shelley</i> ; 2. <i>Frankenstein</i> .
			Recolhimento da primeira prática de escrita.	
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 53-99, <i>Diário de Anne Frank</i> ; Leitura complementar: <i>Quem eram os braços direitos do Hitler?</i> , revista Coleção Mundo Estranho.	Leitura: cap. 5-8, <i>Frankenstein</i> ; Leitura complementar: <i>Empresa de biotecnologia tentará ressuscitar 20 mortos</i> , Revista Exame.
		Segunda prática de escrita para composição de diário.		
04	Segunda-feira	45 min./ cada	Filme: <i>O pianista</i>, R. Polanski.	Filme: <i>Mary Shelley</i>, Haifaa al-Mansour
Programação em sala			Contextualização histórica e panorama geral das obras: 1. <i>O pianista</i> ; 2. <i>Diário de Anne Frank</i> .	Bibliografia de Mary Shelley e contextualização individual.
			Recolhimento da segunda prática de escrita; Devolução da primeira prática de escrita.	
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 99-135, <i>Diário de Anne Frank</i> ; Leitura complementar: <i>A Blitzkrieg em ação</i> , revista Coleção Mundo Estranho.	Leitura: p. 9-12, <i>Frankenstein</i> ; Leitura complementar: <i>FBI encontra experimentos com corpos humanos em centro de doação de órgãos</i> , revista IstoÉ.
		Terceira prática de escrita para composição do diário.		

05	Segunda-feira		Filme: <i>O pianista</i>, R. Polanski.	Filme: <i>Mary Shelley</i>, Haifaa al-Mansour
Programação em sala		45 min./cada	Contextualização histórica e a relação político-social existente entre as obras: 1. <i>O pianista</i> ; 2. <i>Diário de Anne Frank</i> .	Contextualização socio-histórica da autora: “O papel da mulher na sociedade dos séculos 19 à atualidade.”
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 136-171, <i>Diário de Anne Frank</i> ; Leitura complementar: <i>Kamikazes</i> , revista Aventuras na História.	Leitura: cap. 13-16, <i>Frankenstein</i> ; Leitura complementar: <i>Cientista descobre técnica capaz de ressuscitar os mortos</i> , revista Segredos do Mundo.
			Recolhimento da terceira prática de escrita; Devolução da segunda prática de escrita.	
06	Segunda-feira		Artigo: <i>Como era a vida em um gueto judeu</i>, revista Mundo Estranho	Leitura: <i>Frankenstein</i>, p. 112 a 114
Programação em sala		45 min./cada	Apresentar como eram realizadas as “triagens humanas” nos “Campos de Concentração Urbanos”, os guetos judeus.	Acompanhamento do andamento da leitura; Explorar a narrativa dos capítulos 11 a 13: os sentimentos de rejeição social do “monstro” e da autora.
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 172-209, <i>Diário de Anne Frank</i> .	Leitura: cap. 17-20, <i>Frankenstein</i> .
			Quinta prática de escrita para composição no diário.	
07	Segunda-feira		Documentário: <i>Auschwitz – Experimentos médicos</i> (legendado).	
Programação em sala		45 min./cada	Debate acerca do apagamento memorialístico concreto como parte do processo de desumanização do ser humano.	Debate acerca dos limites sociais impostos, ou sua ausência, no campo da ciência sobre o processo de desumanização do ser humano: a questão da violência feminina e exclusão no mercado.
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 210-230, <i>Diário de Anne Frank</i> .	Leitura: cap. 21-24, <i>Frankenstein</i>
			Sexta prática de escrita para composição no diário.	
08	Segunda-feira		<i>Diário de Anne Frank</i>	<i>Frankenstein</i>
Programação em sala		45 min./cada	Trabalho em grupo: Divisão da turma em cinco grupos; Cada grupo escolherá um conjunto de páginas que demarquem o início, meio e fim da narrativa para montagem de mural.	Traçar um paralelo entre o desenvolvimento de Victor Frankenstein e o “monstro de Frankenstein”; Trabalho em grupo: Divisão da turma em 6 grupos; Cada grupo pegará 4 capítulos para confeccionar um material artístico de apoio para

			contação da história.	
		Recolhimento da sexta prática de escrita; Devolução da quinta prática de escrita.		
Programação para casa		1 semana	Conclusão do trabalho; Pesquisar sobre e ler a <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> , ONU. Sétima prática de escrita para composição no diário.	
09	Segunda-feira	45 min./ cada	<i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>, ONU	
Programação em sala			Montagem do mural da sala.	Apresentação da contação dos capítulos.
			Leitura individual e, posteriormente, coletiva; Discussão acerca do texto; Apresentação e montagem do mural; Divisão da turma em países para realizarem a representação na atividade final.	
			Devolução da sexta prática de escrita.	
Programação para casa		1 semana	Assistir ao documentário: <i>Holocausto brasileiro</i> (2016); Pesquisar sobre o conceito de “minorias sociais” e quem compõe esse(s) grupo(s); Pesquisar sobre o país escolhido para o trabalho final.	
10	Segunda-feira	45 min./ cada	<i>Holocausto brasileiro</i> (2016), documentário no YouTube	
Programação em sala			Simulação da ONU: “Soluções para findar perseguição política e de grupos sociais minoritários”	Simulação de votação do Projeto de Lei: “Permissão de pesquisa científica de reanimação de cadáveres humanos” Levantamento subjetivo: “Quais seriam os grupos socialmente afetados?”

Do ponto de vista pedagógico, levando-se em conta a maturação psíquica do aluno, conforme exposto por Piaget, foi possível definir que todo o trabalho elaborado se desse em meio a um sistema de símbolos e signos que provocassem a significação destes por meio da internalização durante os processos de leitura levados em sala. Ou seja, se são interações conscientes e presentes, o papel do professor dentro dos projetos será de importante mediação dos sistemas observados por Vygotsky.

Dentro de ambos os enredos, o cenário histórico do *Diário de Anne Frank* e a hipótese da criação ou reanimação humana sob o condicionamento do avanço científico são tratados, nesse plano, como os símbolos linguísticos para tratar da problemática em que a personagem da Anne Frank e o “monstro” de *Frankenstein* são signos sociais de grupos presentes na sociedade. Enquanto Anne Frank faz parte de um grupo que, a partir de sua crença religiosa, passou a ser perseguida como outros que compunham a minoria dentro do contexto da Alemanha Nazista, o “monstro” criado por Víctor Frankenstein, conforme aponta a historiografia de Mary Shelley, representa e expõe seu sentimento de rejeição social, tendo em vista o contexto social no qual a autora não pôde tomar a autoria de sua obra por ser mulher, como um objeto de criação humana que externaliza esse sentimento por meio da desfiguração física, que provoca a rejeição social da “criatura”.

Após apresentação dos textos e filmes que seriam levados nas duas primeiras aulas, foram levantados “questionamentos dessas escolhas e das razões que levariam a realizá-las em lugar de outras” (Cosson, p. 59). O conjunto dessas interrogações resultou em sugestões múltiplas e interativas entre si, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores envolvidos, como forma de introduzir a causa motivadora para a leitura.

Dado o primeiro passo, a *motivação*, com a escolha das obras já previamente apresentadas, foi definida uma situação-problema tanto para o livro *Diário de Anne Frank* quanto para *Frankenstein*, inspirada na narrativa de Cosson (2018) quando propõe aos educandos que estes busquem, nas leituras, classificar e catalogar cada obra visualizada, em suma. A situação-problema estabelecida, para as propostas pedagógicas elaboradas, atua como processo auxiliador para a *sequência básica* da etapa de *interpretação*, que será aprofundada mais adiante.

Para melhor desenvolvimento das atividades, e partindo para o passo seguinte da *sequência básica*, a *introdução*, foram selecionados textos complementares a serem trabalhados em sala durante os intervalos da fase seguinte, referente à leitura. Dentre estes, estão dois artigos históricos, trabalhados no cronograma do *Diário de Anne Frank*, que apresentassem a situação político-social e visasse, também, guiar e iniciar um debate em torno do texto da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, também trabalhado como leitura obrigatória em *Frankenstein*, que surgiu como resposta ao que havia acontecido durante a Segunda Guerra Mundial.

Também ficou sugerido um documentário sobre experimentos médicos, *Auschwitz – Experimentos médicos*, se tratando de experimentos científicos e médicos realizados no período do Holocausto, e um documentário disponível na plataforma virtual do YouTube, *Holocausto Brasileiro*, produzido em 2016.

Os textos menores foram trabalhados como bibliografia complementar, composta por artigos de jornais, para que também fossem trabalhados outros aspectos textuais, como as tipologias e gêneros, contribuindo com o aspecto da redação, e imagéticos.

Somados a isso, é importante enfatizar o cuidado tomado para que os trechos escolhidos e os artigos possuíssem vocabulário e estruturas pouco comuns ao utilizado habitualmente pelos alunos. Assim, ao lidarem com obras mais complexas ou clássicos da literatura, como as obras de Machado de Assis, que são trabalhadas no ensino médio muitas vezes sem esse intermédio oportunizado nas aulas, não haveriam tantas dificuldades ou que os alunos saberiam aonde sanar as dúvidas futuras e de forma independente, retirando, assim, o estigma quanto ao uso dos dicionários e, inclusive, questionamentos em classe quanto às palavras e estruturas sintáticas muito presentes nas escolas atualmente.

Ainda com relação à *introdução*, posterior à escolha das obras e à *fase de motivação*, esta se deu de duas formas. No primeiro momento, através da exposição de dois filmes: *O pianista*, de Roman Polanski, e da biografia de *Mary Shelley*, de Haifaa Al Mansour. E, no segundo momento, com uma breve exposição sobre quem eram os autores das obras base do projeto: Anne Frank e Mary Shelley, contextualizando com a época em que foram escritas. Novamente, enfatizando o processo de escolha, tudo se deu com base no gênero que os alunos se sentiam atraídos, mas a escolha dos títulos foi realizada pela residente em conjunto com os professores da escola.

Chegada a fase da *leitura*, concomitante à *introdução*, o período dos intervalos foi estipulado durante os encontros realizados entre a aula posterior à exposição dos filmes e anterior à atividade final do projeto, por intermédio das leituras complementares que estavam em constante diálogo com as obras, e sua seleção de trechos específicos, de igual relevância, que não aprofundassem muito na história e nem entregassem detalhes dos fatos futuros, baseando-se nas leituras de capítulos que deveriam ser realizadas em casa, anterior ao encontro seguinte. Por isso a importância dos filmes em caráter introdutório, para que os alunos atingissem determinado ponto da leitura que já tivesse sido realizada para apenas rememorarem em sala e expusessem suas percepções em conjunto das leituras, não apenas do livro, como as dos textos menores que conversassem com o livro base do projeto.

Quanto ao processo avaliativo, conforme Cosson, “há um consenso teórico sobre a avaliação como um diagnóstico da aprendizagem e das condições em que ela se realiza” (p. 111). Estas foram elaboradas sob a ótica do diário¹¹, que é uma escrita diária reportando na tipologia textual em que os alunos se sentissem mais confortáveis para escrever, em que os registros se baseiam em aspectos do seu cotidiano em conjunto com o que é trabalhado no projeto. E, também, na proposta da situação-problema, que consiste em uma atividade final.

Essa atividade final, para a turma onde foi trabalhada a obra do *Diário de Anne Frank*, baseou-se na Simulação das Nações Unidas para Secundaristas (SiNUS)¹², organizada por universitários do curso de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB), que consiste em um debate onde simula-se a representação como chefe de Estado de países participantes. Para o projeto, os alunos comporiam a Liga das Nações de forma mais abrangente. Entretanto, a realização do projeto foi pensada na contextualização com a época em que Anne Frank viveu, para que os alunos assistissem à situação social, detectando os grupos que estavam sofrendo retaliação, e propondo uma solução a partir de um debate

¹¹ p. 11: Bell Hooks

diplomático, embasado nos argumentos desenvolvidos com auxílio dos materiais complementares disponibilizados.

Quanto ao *Frankenstein*, ficou definido, dentro do mesmo método, que seria lançado um Projeto de Lei onde os alunos comporiam uma Comissão de Direitos Humanos, podendo se organizarem em grupos (partidários) ou individualmente, em um contexto atual de existência da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que permitiria a reprodução de pesquisa científica similar ao que ocorre na obra: a tentativa de retorno à vida em um cadáver humano. O objetivo era levar os alunos a refletirem os sentimentos dos personagens principais, suas sensações de rejeição e colocarem em debate, se caso algo do tipo fosse aprovado na sociedade, quem seria afetado por um projeto que institucionalizaria a pesquisa científica em humanos mortos, tendo em vista que no documentário *Auschwitz – Experimentos médicos* os alvos das experiências são oriundos de um ambiente desfavorável e desumanizado de grupos que compõem uma minoria na sociedade alemã.

A proposta do Projeto de Lei pensada para a atividade dos alunos consistiu em uma extensa pesquisa sobre como funciona a redação desse tipo de texto e quais referências poderiam ser extraídas dentro da temática, sendo elas o Decreto 9.175/2017, referente ao “uso de órgãos, tecidos, células e partes do corpo humanos para finalidade de transplante e tratamento”, a Lei 9.434/97, que trata da “remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante e tratamento e outras providências”, e a Lei 10.205/2001, que “regulamenta o § 4º do art. 199 da Constituição Federal, relativo à coleta, processamento, estocagem, distribuição e aplicação do sangue, seus componentes e derivados, estabelece o ordenamento institucional indispensável à execução adequada dessas atividades, e dá outras providências”.

A partir do que se tinha aprovado e regulamentado no país¹³, foi elaborado uma proposta de “Regulamentação de pesquisas científicas em cadáveres humanos”, no qual abarcasse as experiências científicas e médicas realizadas em humanos nos campos de concentração, e o que o livro do *Frankenstein* superficialmente traz como proposta de reflexão, adentrando no aprofundamento das personagens principais, Anne Frank e Victor Frankenstein, em suas visões de mundo.

Constantemente focalizando no aspecto de que “não devemos buscar pelas respostas certas, mas, sim, pela interpretação a que o aluno chegou, como pensou aquilo” (p. 113) e acrescentando qual a solução o aluno buscaria para aquela proposta, ou seu nível de engajamento didático-pedagógico.

¹³ vide bibliografia: baseados no que tem aprovado legislativamente a partir do Decreto nº 9.175/2017 e das Leis nºs 9.434/1997 e 10.205/2001.

Para a aplicação da última atividade simulada, também foi tomado o cuidado para que a função que se estabeleceu para o professor, em sala de aula, durante esta atividade fosse o de mediador, como proposto por Freire, e moderador da discussão, como estipula Cosson, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra, restringindo-o ao papel de coordenador da discussão.

5.3 Do cronograma idealizado para a prática pedagógica aplicada e suas alterações

Conforme mencionado, o projeto foi iniciado por meio da participação eletiva do gênero literário escolhido pelos alunos. Nessa primeira aula foi lido um poema de Augusto dos Anjos, *Psicologia de um vencido*, e de Luís de Camões, *Amor é um fogo que arde sem se ver*; levantando uma introdução acerca do que é a literatura e quantos já tinham o hábito da leitura, de modo que pudéssemos mapear os alunos e a quantidade que compunham os leitores.

No segundo encontro foram utilizados *data show* para apresentação dos livros que poderiam ser trabalhados e foi feita uma votação. Os cronogramas já estavam pré-elaborados, e por meio da exposição de como se dariam as aulas, os alunos fizeram a escolha de livros diferentes nas turmas onde a regência se realizou: *O Diário de Anne Frank* e *Frankenstein*.

Com isso, já foi possível marcar as datas dos encontros com as turmas e as atividades que seriam elaboradas em sala, no âmbito do intervalo proposto por Cosson, e firmado o compromisso de um determinado número de capítulos e páginas a serem lidos até a aula seguinte.

Para abriremos as atividades em torno das obras e concluirmos o encontro do dia, foram passados os filmes já mencionados no tópico anterior. O retorno dos alunos, ao final da aula, era de bastante interesse nos filmes, com dispersão de alguns poucos alunos.

Entretanto, é importante ressaltar que, após a realização da segunda aula, a professora aconselhou que as atividades do projeto fossem realizadas na sala de televisão da escola e que se propusessem como de participação facultativa. Pois o método Construtivista, do ponto de vista de alguns alunos, apresentado pela professora, acabaria por atrair bastante dispersão e prejuízo àqueles que estavam tomando a responsabilidade das leituras e, conseqüentemente, de sua própria formação, enxergando nas aulas um passatempo, como ocorreu anteriormente.

Optamos por acatar a sugestão, e a quantidade de alunos se manteve relativamente alta no encontro seguinte. Em virtude da redução de alunos e a disponibilização de uma sala para que pudéssemos atuar fielmente como profissionais educadores, o tempo de aula também aumentou, demandando readaptação do cronograma do projeto, alteração nos planos de aulas e acréscimo de atividades, incluindo extracurriculares.

Os filmes foram concluídos no terceiro encontro do projeto, já com a quantidade de alunos que optaram por participar do projeto, estando à parte do cronograma escolar da professora. Porém poucos foram os alunos que já haviam iniciado as leituras. Logo após o encerramento do filme, a sala foi organizada em círculo e aberta ao diálogo para as leituras iniciadas e suas relações com os filmes.

A turma que fazia o acompanhamento por meio do *Frankenstein* já pôde perceber alguns aspectos do filme presentes na obra, referente às personagens que Mary Shelley, autora do texto, cita no processo de criação que é apresentado na biografia cinematográfica.

Com a readaptação do plano de aula, posteriormente ao filme, foram entregues cópias dos primeiros fragmentos a serem lidos em sala, de caráter introdutório, do *Frankenstein*. Foram lidas as cartas do viajante e a apresentação do personagem principal, Victor Frankenstein, até o momento em que ele principia a ideia de a criação de um ser humano através dos conhecimentos científicos.

Os alunos debateram sobre questões religiosas, como a vontade do personagem em querer criar uma criatura da forma como Deus criou, de cunho teórico criacionista¹⁴, corroborando com a própria convivência com a vida religiosa. Alguns dos alunos propuseram a hipótese de que o sentimento havia sido gerado pela perda da mãe, demonstrando um personagem de aspectos psicológicos conflitivos. Compartilharam também algumas observações na história de característica familiar, como a ausência dos pais desse personagem principal. Todo o ambiente foi elaborado e controlado para que o debate dentro do tema religioso não levasse a conflitos e questionamentos morais muito extensos e profundos, que possibilitariam o prejuízo didático na execução do trabalho final.

Na turma onde o *Diário de Anne Frank* foi trabalhado, foram entregues cópias dos fragmentos da obra base e trechos de *O menino de pijamas listrado*, também, após a conclusão dos filmes, em que contrastavam o momento inicial da obra ao qual a guerra ainda não os havia atingido, com personagens de mesma faixa etária média que os alunos e que estão alheios à posição social que ocupam.

¹⁴ Teoria que remonta à origem do homem e suas características distintas dos demais animais a partir da criação, de viés religioso, realizada por uma entidade divina, diferente do que é explicado por cientistas como Darwin, de que o homem é um animal em processo evolutivo contínuo, se originando do macaco.

Em um primeiro momento, os alunos não compreenderam a conexão dos textos entre si, ou de que se tratava de um mesmo período sob óticas sociais de opressor e oprimido, pois nada havia ocorrido até então. Também foram apresentados os primeiros esquemas e fotos dos Guetos Judeus, que eram pequenos campos de concentração localizados em meio urbano.

A conclusão dessa primeira aula foi o esclarecimento de onde se passavam as obras, guiando-os a uma aproximação paralela à realidade atual a respeito de quem são os alunos que estão naquela escola do Itapoã e quem são os alunos das escolas do centro, refletindo a importância de os alunos tomarem os conhecimentos para si como dominadores do conteúdo.

Em ambas as turmas, os alunos foram solicitados para que pesquisassem palavras que não compreendessem, sendo que, na turma onde o *Diário de Anne Frank* era desenvolvido, foi solicitado uma pesquisa sobre os países que estavam envolvidos no contexto histórico e que iniciassem os registros sobre o andamento da leitura com o que estavam refletindo sobre esta. Na turma que lia *Frankenstein*, foi solicitado que buscassem pela definição sobre o que era o elixir da vida e a pedra filosofal.

Dentre as atividades extraclasse que puderam ser inseridas no cronograma, uma destas se deu em uma saída de campo para o Itamaraty, na qual o número de visitantes era limitado a 25 pessoas por grupo. Assim sendo, como o número próximo ao de estudantes que havia em cada uma das turmas de cada um dos projetos, ficou estipulado que a visita seria feita por um grupo de alunos que estivesse inserido no mesmo projeto. Logo, quem compunha o projeto de leitura do *Frankenstein* realizou a visita primeiro, enquanto quem participava da turma onde o *Diário de Anne Frank* era trabalhado foi após a visita do primeiro grupo. O objetivo era apresentar o universo da diplomacia como forma de inspiração profissional e, também, um dos grandes pilares do diálogo entre sociedades e culturas.

No período de espera entre um grupo e outro, foi dada uma aula em ambiente aberto por meio da leitura de fragmentos selecionados, novamente, das obras. Com a turma que trabalha o *Diário de Anne Frank*, os alunos novamente receberam um fragmento que contrastasse as histórias entre Anne Frank e Bruno, sendo o segundo o personagem de *O menino de pijamas listrados*, porém, no momento em que ambos começam a ser afetados pelo andamento da guerra e ocorrem mudanças no espaço físico que ocupam, Anne Frank vai para o anexo com sua família, enquanto Bruno se muda para uma grandiosa casa de três andares no campo, também com sua família.

Os alunos observaram as diferenças descritivas nos textos e, por si próprios, aproximaram os textos às suas realidades, sobre como as casas deles eram diferentes entre si, e entre as deles e as dos chefes de seus pais, daqueles que conheciam.

Encerrada a primeira visita, e iniciada a da turma que aguardou, os alunos que estavam lendo o *Frankenstein* compartilharam a visita realizada no interior do prédio,

demonstrando vislumbre e empolgação quanto às atividades. A conversa introduzida se deu em torno da função da diplomacia dentro de debates de extrema importância social por meio de entidades nacionais e suas intervenções na sociedade contemporânea. Com isso, foi apresentado que, em virtude das atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial, as sociedades contemporâneas pós-guerra herdaram a Organização das Nações Unidas – ONU –, e, por meio dessa, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, item muito comentado em provas e presente nas redações vestibulares.

Com o andamento do debate, chegou-se ao fragmento de *Frankenstein* que foi levado para leitura coletiva, onde se deu o processo de criação e reanimação de um ser humano completamente reconstituído a partir da ciência. Os alunos afirmaram estranhamento no ato do personagem e perceberam o sentimento de rejeição que Victor Frankenstein sentia do mundo para consigo e como isso está presente na comunidade em que vivemos através do preconceito relatando experiências individuais de sentimento semelhante.

O quinto encontro se deu externo à sala de aula, na quadra de tatame, usada para as práticas de atividades marciais oferecidas na escola para os alunos. Nesta, foi realizada a leitura dos fragmentos selecionados que chegam ao clímax da história, mas sem aprofundamento para que os alunos que ainda não tivessem chegado ali não fossem desmotivados a seguir na leitura.

Para a turma que acompanhava o *Diário de Anne Frank*, o roteiro do dia foi a leitura de um trecho que se aproxima da conclusão da obra de Anne Frank, em que narra um fato da época em que ela ainda estava escondida e descreve um anúncio ouvido no rádio de que os “Aliados” chegariam naquela região para realizar a primeira baixa contra o exército alemão, com isso, rememoramos o Gueto Judeu e foi apresentado como eram os Campos de Concentração.

Com essa introdução literária foi possível relacionar a dinâmica aos Guetos Judeus, em que durante a introdução da atividade seria disponibilizado um espaço de poucos metros quadrados para que todos os alunos se mantivessem neste espaço durante 5 (cinco) minutos, simulando os cômodos que os grupos perseguidos durante o regime nazistas recebiam para morar com suas famílias. Solicitando ao final que descrevessem a sensação de estar em um espaço pequeno com muitas pessoas, os alunos se distribuíram inicialmente em 6m² e encerraram em 2m², medida de um quadrado do tatame.

No segundo momento, foram elaboradas cartas com personagens divididos entre judeus e alemães que continham funções interativas entre si, como médicos, guardas, doentes e representantes que reivindicavam melhorias locais. O jogo durou 10 (dez) minutos, e nos 3 (três) minutos finais, a partir do soar de um apito, dentre os alunos havia um que continha uma carta sorteada para localizar um dos personagens que era judeu, que estaria com a estrela de Davi.

Toda a atividade não podia ser verbalizada ou conter toque físicos, limitada ao contato visual e à troca de bilhetes, que também tiveram um tempo limite disponível para serem elaborados, sendo constante e contínua a movimentação no espaço.

Relatando a experiência, foi possível perceber que no início os alunos estavam bem desconfiados uns dos outros. Porém, após cerca de alguns minutos de interação, os alunos que eram guardas foram atuando de forma isolada e mais incisivamente contra os alunos que se amontoavam em grupos, que, coincidentemente, eram os personagens judeus. Nesse segundo grupo, depois de um tempo, os alunos começaram a realizar as atividades determinadas para os seus personagens de forma cautelosa.

Quando foi dado o sinal para a última etapa da dinâmica, haviam dois alunos designados, por meio do sorteio, para procurarem os alunos que tinham sido sorteados com a estrela de Davi, que consistiu em uma única menina que não foi localizada.

A conclusão da atividade ocorreu através do compartilhamento de todos sobre suas experiências. Os alunos que eram guardas relataram que sentiam como se não fossem vigiados e livre para fazer o que quisessem, enquanto os alunos que eram judeus informaram que foi difícil realizar as atividades interativas, mas todos conseguiram e descreviam a sensação de estarem fazendo algo errado, como “se estivessem comprando drogas na frente da polícia”, um relatou, e que, nas atividades que exigiam interação com algum guarda, eles sentiam-se mais pressionados. Foi solicitado que essa atividade fosse relatada e quais as sensações que o aluno teve no decorrer da semana.

Quanto aos alunos que estavam lendo *Frankenstein*, também foram lidos os fragmentos que chegavam ao clímax da história, mas sem muito aprofundamento para não desmotivar o processo da leitura, porém o debate se deu após a dinâmica.

Esta foi similar em tempo e organização à anterior, entretanto, ao invés de guardas e judeus, os personagens eram marcados por estereótipos sociais. Dentre eles haviam o advogado, o pastor, o morador de rua com doença de pele, o rico, o médico oriundo da periferia, etc. Esses personagens eram dispostos em um crachá posto nas costas, para que eles não pudessem saber quem eram, mas sabiam quem eram os colegas e, sem contato verbal ou físico, tratá-los como tratariam os estereótipos do cotidiano.

Na primeira parte da dinâmica, os alunos eram um personagem e, conforme foi dando a metade do tempo, os alunos tiveram seus personagens trocados por outro completamente diferente.

Encerrada essa etapa, o trecho do livro que foi levado tratava do momento em que a criatura que Victor Frankenstein dá a vida relata o sentimento de rejeição em consequência de sua aparência. Esse paralelo estabeleceu um laço entre o personagem e a dinâmica, pois os

alunos foram levados a compartilhar os tratamentos que receberam tanto na primeira parte da atividade quanto na segunda.

Houve o compartilhamento de dois relatos distintos feitos por cada um dos alunos, como em dado momento todos andavam com eles e como, em outro momento, quando o personagem foi trocado, haviam colegas que nem chegavam perto e vice-versa.

Um dos alunos iniciou a atividade como um “médico oriundo de família rica” e finalizou como “padre”. Mesmo não sendo um dos estereótipos mais rejeitados em relação a outros, o aluno relatou que, no início, todos foram super receptivos e gentis e depois eram mais cordiais e distantes, mantendo contato apenas com aceno da cabeça. Esse aluno falou que no dia a dia os colegas costumavam praticar *bullying* com ele e a sensação de ser aceito havia sido muito boa.

Uma outra aluna que havia começado como “empregada” e concluído a atividade como “moradora de rua com pulgas” compartilhou que, no primeiro momento, os colegas a tratavam como uma pessoa comum, invisível, e, posteriormente, ela sentiu uma enorme rejeição dos colegas, pois ninguém se aproximava ou a olhavam de cara feia.

O debate que a turma levantou foi sobre como a imagem associada a uma comunidade ou profissão os induziam ao preconceito com o colega de sala, e que o próprio tratamento preconceituoso recebido, mesmo que tenha sido bom, não era gentil da parte das pessoas, por perpetuarem estereótipos sociais em uma mesma comunidade. Também transpareceu o sentimento solidário à compreensão do isolamento social, desconfiado, oriundo dos que percebiam aproximação por interesses materiais; e depressivo, naqueles que eram muito rejeitados.

Toda a situação foi passada para que o professor fizesse o acompanhamento e observação dos alunos de ambas as turmas no decorrer dos dias, e possíveis encaminhamentos para a equipe psicopedagógica da escola.

No encontro seguinte, em virtude da Semana de Prevenção Contra as Drogas, as equipes pedagógicas e de direção solicitaram que a atividade realizada em sala fosse voltada para a temática prevista no calendário da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal.

Nessa semana, foi passado um trecho de um filme intitulado *Trainspotting – Detox Scene*, cujo personagem estava em processo de desintoxicação de entorpecentes e apresentava todos os sinais da abstinência. A proposta voltava não para o uso de drogas legalizadas ou não, mas para suas consequências físicas, psicológicas, financeiras e interacionais posteriores e de longo prazo após o uso destas.

O sétimo encontro com os alunos foi realizado através de saída de campo para o Congresso Nacional, onde os alunos deveriam observar como são organizados os grupos

sociais, se por meio de suas pautas ou partidários, e como são elaborados os Projetos de Lei, para que o contato contribuísse com a proposta do trabalho final do projeto.

A maioria dos alunos nunca visitou o Congresso Nacional em seu interior. Por isso, toda a visita foi repleta de curiosidade e empolgação. Foram observadas as cúpulas dos deputados e senadores, o salão negro, o salão verde e o túnel do tempo. Na região próxima às salas das comissões, os alunos visitaram um espaço que mostrava o ambiente onde eram realizadas as votações de Leis, trazido do Rio de Janeiro para Brasília.

O último encontro, antes do trabalho final, do projeto didático foi marcado por duas atividades. A primeira, realizada no primeiro momento, foi discutir tudo o que os alunos haviam visto em uma roda de debate e o andamento das leituras, dos quais muitos ainda não haviam concluído sob a justificativa da quantidade de trabalhos finais do bimestre, mas estavam comprometidos a finalizar o livro proposto. Concluindo a primeira reflexão do livro, acrescida de informações referentes aos artigos e à dinâmica realizada, os alunos produziram um texto escrito sobre suas reflexões individuais após o diálogo, que, ao serem corrigidas, foi de grande valor pedagógico. Após a entrega da escrita, que foi corrigida em um momento fora da sala de aula com o devido *feedback*, foi realizada a segunda atividade programada para a aula anterior à avaliação final. Os alunos assistiram ao documentário *Auschwitz – Experimentos médicos* e foi solicitada uma escrita individual, do qual foi proposital sua inclusão para que o documentário influenciasse os alunos no primeiro debate, oportunizando a reflexão e exposição do que eles pensavam acerca de toda a temática envolvida com os textos, em que, mesmo que as obras fossem diferentes entre si, tanto em estrutura quanto em temática, eram semelhantes e cabiam em um mesmo debate.

Ao final da aula foi aberta uma roda de discussão para falar das aulas e o que poderia ter afligido os alunos no decorrer dos encontros. Essa conversa se deu quanto ao retorno do projeto em que muitos comentaram ter gostado das aulas, dizendo que as dúvidas quanto ao vocabulário e à sintaxe quando eram sanadas os faziam sentir que estavam apreendendo a língua portuguesa de forma efetiva, inclusive nas escritas dos diários que eram sempre solicitadas ao final da aula para serem entregues na aula seguinte. Foi perceptível a mudança estrutural e ortográfica. Houveram alunos que se comprometeram a dar continuidade à prática da leitura, pois “não haviam percebido que cabiam tantos temas dentro de um só livro”, como um relato dado por um deles.

Durante a conversa, alguns alunos relataram sua preocupação quanto à avaliação referente ao último encontro, pois muitos não poderiam comparecer por causa de um passeio, que seria realizado na mesma data da aula final, que era uma saída de campo que os alunos haviam ganhado das atividades da gincana da festa julina. Logo, para não prejudicar os ausentes, a programação da avaliação final foi reajustada em conjunto dos alunos para que todas as dúvidas fossem sanadas de imediato e eles expusessem uma forma justa para serem

avaliados. Ademais, era a semana de conclusão do bimestre, no qual o professor pediu que já se realizasse avaliação para lançamento de notas.

Logo, a proposta de trabalho final precisou ser readaptada por meio da unificação das turmas, e, dentro do novo contexto, a melhor proposta que agregaria ao debate as duas obras distintas, o *Diário de Anne Frank* e o *Frankenstein*, foi a de avaliar por meio da situação-problema do Projeto de Lei, que foi elaborado pela regente. De forma geral, a avaliação final consistiu na simulação de uma votação em plenário de um Projeto de Lei que levasse os alunos ao primeiro contato com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em que se estabeleceu que eles lessem o texto integral em casa como preparação para o trabalho final.

As reflexões individuais desse momento final se tratavam de um grande compilado entre o que foi lido, do artigo e do livro, o conteúdo debatido e a concordância ou não, ou seja, o posicionamento do aluno sobre o que foi feito em sala e, por acréscimo, relatado no documentário.

Em suma, na leitura da escrita que foi solicitada, foi possível detectar o princípio da produção de uma redação dissertativa-argumentativa, de igual relevância, com algumas estruturas fora do local padronizado e não bem desenvolvida, mas que, para a faixa etária e o conhecimento que possuíam, demonstravam bastante conteúdo e uma boa elaboração de escrita redacional. Também foi possível perceber que os alunos escreveram em um bom tempo, cerca de 10 a 15 minutos, dadas as circunstâncias da aula.

O último encontro do projeto se deu pela união das turmas e, consequentemente, a união do trabalho final. Os alunos já haviam recebido o documento impresso anteriormente, com referências do que foi usado em sala, como leitura obrigatória e complementar, assim como a explicação de como funcionaria a dinâmica do trabalho final.

A sala foi organizada em um círculo, sendo que os primeiros minutos de aula foram dedicados ao compartilhamento de todas as leituras sugeridas no arquivo, em que os alunos compartilharam suas visões, que estava concomitante com o trabalho escrito da última aula.

Após a introdução, foi explicado como funcionaria a avaliação, por método unicamente oral, aceitando que as anotações feitas por eles fossem consultadas, em virtude da quantidade de referências bibliográficas que haviam, assim como foi dado um tempo adicional para que eles compartilhassem entre si suas percepções acerca do que haviam pesquisado e lido.

Concluído esse primeiro momento de reflexão e compartilhamento, aprofundado na última etapa da *sequência básica, interpretação* (Cosson, 2018), foi iniciada a leitura do texto que seria discutido, com base no que haviam lido e nas discussões, e se levariam a proposta para votação do texto adiante ou se “arquivariam o Projeto de Lei”, conforme haviam

assistido durante a excursão ao Congresso Nacional, e inferindo sua participação no debate com argumentos elaborados.

Apenas dois alunos votaram pelo arquivamento, dentre todos, justificando que, com base nos relatos, no documentário *Auschwitz – Experimentos médicos* e por questões religiosas, “o texto infringe o direito da família de velar o corpo de um ente querido e falecido, como havia acontecido nos campos de concentração” e rememorando “como o monstro do *Frankenstein* havia sofrido a rejeição, tanto por parte do seu criador quanto por parte da pequena amostra social ao qual havia tido contato, exclusivamente por sua aparência”, o que daria abertura para que esse indivíduo também pudesse ser rejeitado.

Como a maioria havia optado por dar seguimento na discussão, o texto foi lido pelos próprios alunos e de forma coletiva, e cada artigo compôs um tópico discutido dentro da visão parlamentar de “veto”, “aprovação” ou “alteração do texto”.

Os alunos refletiram questões que poderiam afetar a sociedade: como seria o pagamento para que fosse concedida a permissão para uso de um corpo de um falecido e em como isso se limitaria à família e ao Estado; discutiram as infrações que poderiam ser cometidas e como seriam as punições, como o próprio sucesso da experiência, da mesma forma que ocorre em *Frankenstein* e no documentário assistido sobre as experiências médicas no campo de concentração, poderia acarretar em morte ou sofrimento à pessoa que vivenciaria até o final de sua vida aquela situação; e, quanto a ser cabível a pena de morte, os alunos decidiram rejeitar, pois “todos possuem o direito à vida”.

Em suma, as discussões sobre o texto e as questões que este levanta foram bastante interessantes e bem argumentadas, conforme as leituras que cada um dos alunos realizou previamente. Houve uma parcela de alunos que não participou diretamente, mas fizeram suas anotações e quiseram compartilhar ao final da aula.

Ao final, a maioria dos alunos havia optado por “Arquivar o Projeto de Lei”. Pois: o seu resultado seria uma grande quantidade de “experimentos com uma maioria de pessoas pobres antes de chegar aos mais ricos”; possibilitaria “a existência de laboratórios clandestinos”; poderia “passar a ter roubo de cadáveres”, como eles haviam lido em *O ladrão de cadáveres*, e, por isso, as pessoas poderiam ‘vivenciar um ‘medo psicológico’ de ter um parente que faleceu levado por alguém que não conheceriam”; e de “poder haver desaparecimentos e sequestros que visassem uma forma de se conseguir um corpo e uma autorização”.

Adentrando uma esfera de problemática macro, como o aumento populacional por meio dessa Lei, resultaria no agravante da poluição e a destruição da natureza para comportar as pessoas que antes se encontravam falecidas e o aspecto psicológico desse grupo: se eles seriam aceitos por todos ou se sofreriam a rejeição inclusive dos familiares.

A partir dos posicionamentos e argumentos apresentados, foi apresentado aos alunos a estrutura textual que eles pré-montaram de uma redação dissertativa-argumentativa, finalizando com a exposição de como se elabora esse tipo de texto para o encerramento e conclusão do projeto literário.

A resposta final, como um todo, foi positiva tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, pois, introduzidos na leitura, foi possível mostrar um universo de experiências fictícias ou verossimilhantes ao qual agregaria muito em suas práticas de escrita no futuro.

Para melhor visualização do que foi o cronograma final do projeto, foi elaborada uma tabela com os respectivos textos, conforme abaixo:

Tabela 2: Cronograma final das aulas realizadas no Projeto de Literatura

Aula	Dia da Semana	Tempo	Conteúdo	
			Turma A	Turma B
01	Segunda-feira	45 min./ cada	Leitura: <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i>, L. Camões	Leitura: <i>Psicologia de um vencido</i>, A. dos Anjos
Programação de sala			Apresentação pessoal, proposta do projeto de letramento literário e apresentação dos alunos; Produção individual de poema de apresentação dos alunos; Levantamento literário: (1) quantidade de leitores; (2) quantidade de livros lidos nos últimos meses; (3) gênero literário de maior interesse.	
02	Segunda-feira	1h20min./ cada	Filme: <i>O pianista</i>, R. Polanski	Filme: <i>Mary Shelley</i>, Haifaa al-Mansour
Programação de sala			Apresentação das propostas didáticas e escolha do livro: <i>Diário de Anne Frank</i> .	Apresentação das propostas didáticas e escolha do livro: <i>Frankenstein</i> .
			Devolução da prática de escrita: poema de apresentação.	
Programação para casa		1 semana	Leitura: Iniciar leitura do <i>Diário de Anne Frank</i> ; Primeira prática de escrita no diário; Pesquisa sobre os países invadidos pelo exército alemão.	Leitura: Iniciar leitura da obra de o <i>Frankenstein</i> ; Primeira prática de escrita no diário; Pesquisar sobre: (1) Elixir da vida; (2) Pedra filosofal.
			Primeira prática de escrita para composição de diário.	
03	Segunda-feira	1h20min./ cada	Filme: <i>O pianista</i>, R. Polanski Leitura das p. 27-29, <i>Diário de Anne Frank</i>; p. 09-11, <i>Menino de pijama listrado</i>.	Filme: <i>Mary Shelley</i>, Haifaa al-Mansour Leitura das p. 55-56, 59, 63-64, (trechos) <i>Frankenstein</i>.
Programação de sala			Leitura individual, dúvidas quanto ao vocabulário, leitura coletiva e associação ao filme.	
			Entrega do plano de atividades: prazo de leitura; Breve apresentação sobre Anne Frank; Contextualização histórica.	Entrega do plano de atividades: prazo de leitura; Bibliografia de Mary Shelley; Contextualização histórica.

			Miniapresentação sobre a pesquisa solicitada; Recolhimento da primeira prática de escrita.	
Programação para casa		1 semana	<p>Leitura: p. 17-53, <i>Diário de Anne Frank</i>; Pesquisar sobre os países Aliados na Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>Leitura: cap. 1-4, <i>Frankenstein</i>: entregar cópia das cartas das páginas 81-84 e 88-89; Pesquisar um cientista famoso da época.</p>
			Segunda prática de escrita para composição de diário.	
04	Segunda-feira		<p>Visita ao Itamaraty Leitura: p. 29-32, <i>Diário de Anne Frank</i>; p. 18-20, <i>Menino de pijama listrado</i>.</p>	<p>Visita ao Itamaraty Leitura: p. 72, 75-77, 85, 94, 98 e 104 (trechos) <i>Frankenstein</i>; p. 09-11, <i>Ladrão de cadáveres</i></p>
Programação em sala		Saída de campo matutina	Leitura individual, dúvidas quanto ao vocabulário, leitura coletiva e associação ao livro.	
			Apresentar como eram realizadas as “triagens” e as “moradias” das pessoas que foram presas nos “Guetos Judeus” alemães; Traçar um paralelo entre as descrições dos textos lidos.	Traçar um paralelo entre os textos lidos sobre tema: roubo de cadáveres para estudos médicos no séc. 19; Debate: “quem matou William?” (personagem)
			Miniapresentação sobre a pesquisa solicitada; Recolhimento da segunda prática de escrita; Devolução da primeira prática de escrita.	
Programação para casa		1 semana	<p>Leitura: p. 53-130, <i>Diário de Anne Frank</i>; Pesquisar sobre os países que pertenciam ao Eixo: texto escrito.</p>	<p>Leitura: p. 5-8, <i>Frankenstein</i>: entrega das páginas 92, 93 e 112-115; p. 11-14, <i>O ladrão de cadáveres</i> (cópia).</p>
			Terceira prática de escrita para composição do diário.	
05	Segunda-feira		Trainspotting – Detox Scene	
Programação em sala		45 min./ cada	Em conjunto com a Semana de Prevenção Contra as Drogas, os alunos assistiram ao trecho de um filme que mostra o efeito das drogas, sejam legais ou ilegais, no período posterior ao seu uso; O foco do debate foi mostrar quais as sequelas do uso de entorpecentes a longo prazo. Recolhimento da terceira prática de escrita para composição do diário.	
Programação para casa		1 semana	Foi solicitado um texto refletivo acerca do tema.	
06	Segunda-feira		<p>Leitura: p. 68-69 e 114-116, <i>Diário de Anne Frank</i>; Artigo: <i>O nazismo chega ao poder</i>, revista “Aventuras na História”; <i>Quem eram os braços direito de Hitler?</i> e “Coleção Mundo Estranho”.</p>	<p>Leitura: p. 158, 168, 172-174, 179, 182-183, 190, 197 (trechos) <i>Frankenstein</i>.</p>
Programação em sala		1h20min./ cada	Leitura individual, dúvidas quanto ao vocabulário, leitura coletiva e associação ao livro.	
			Realização da dinâmica em grupo; Relação entre a dinâmica e os materiais lidos.	Dinâmica em grupo; Incitar a reflexão acerca dos acontecimentos, de um possível desfecho e se “É correto o que o personagem

			principal fez? Quem é o vilão e o herói do romance?”	
			Recolhimento do texto sobre drogas; Devolução da segunda e terceira práticas de escrita.	
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 130-186, <i>Diário de Anne Frank</i> ; Pesquisar um país entre Eixo e Aliado para fazer pesquisa aprofundada.	Leitura: Cap. 9-12, <i>Frankenstein</i> ; Entrega das p. 117-156.
			Quarta prática de escrita para composição do diário.	
07	Segunda-feira	Saída de campo matutina	Visita ao Congresso Nacional: Observação para simulação de Projeto de Lei	
08	Segunda-feira	45 min./ cada	Leitura: p. 183 e 184, <i>Diário de Anne Frank</i> ; Artigo: <i>A blitzkrieg em ação</i> , revista Coleção Mundo Estranho ; <i>Kamikazes</i> , revista Aventuras na História .	Artigo: <i>6 experimentos científicos mais bizarros da história</i> , revista Segredos do Mundo ; <i>Empresa de biotecnologia tentará ressuscitar 20 mortos</i> , revista Exame .
Programação em sala			Exposição sobre o andamento das leituras; Debate entre os diversos pontos de vista: como as minorias eram afetadas durante a Segunda Guerra Mundial?	Foram entregues artigos complementares; Associação entre os artigos, a obra e o filme; Debate sobre experimentos em seres humanos.
			Recolhimento da quarta prática de escrita para o diário; Devolução do texto sobre uso de drogas.	
Programação para casa		1 semana	Leitura: p. 186-230, <i>Diário de Anne Frank</i> .	Leitura: Cap. 13-16, <i>Frankenstein</i> .
			Pesquisar sobre a <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> .	
09	Segunda-feira	45 min./ cada	<i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> ; Documentário: <i>Auschwitz – Experimentos médicos</i> .	
Programação em sala			Leitura individual, dúvidas quanto ao vocabulário e à leitura coletiva; Após assistir o documentário, discussão sobre como podemos relacioná-lo aos temas das aulas e à <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> .	
Programação para casa		1 semana	Entrega do roteiro de apresentação da situação-problema para a aula seguinte.	
10	Segunda-feira		<i>Diário de Anne Frank</i> ; <i>Frankenstein</i> , Mary Shelley; Obras complementares.	
Programação em sala			Simulação de votação do Projeto de Lei: “Regulamentação de pesquisa científica em cadáveres humanos”.	

6. Contribuições no processo de formação docente

Durante o processo de formação docente, toda a teoria é passível de aplicação, mas destoa da prática, tendo em vista a diferença da apresentação do cronograma anterior, teorizado em cima do calendário escolar, e o planejamento final, que foi posto em prática, conforme acima demonstrado.

Por isso, primeiramente, é importante enfatizar que o projeto foi pensado tomando a ciência da existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que são temas tratados no processo de formação discente para a carreira docente.

No Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a Literatura constitui um conhecimento integrante do que se trata a Língua Portuguesa, ao qual, na prática, é lecionada por um único profissional que também precisa ter conhecimentos plenos de literatura, gramática e redação ou produção textual, resultando em conteúdos que são trabalhados em uma grade limitada, inserida em uma mesma disciplina, ministrada por um único professor que precisa ter conhecimento vasto nos três campos.

Ademais, é preciso que o profissional que leciona a Língua Portuguesa, conforme o texto previsto da Base Nacional Comum Curricular, “no campo artístico-literário, possibilite o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (BNCC, 2018, p. 136), sugerindo, ainda, a continuidade de um possível letramento literário já iniciado. Isso no contexto das séries finais do Ensino Fundamental, onde o projeto foi aplicado.

Enquanto que no texto do Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental – Séries finais -, para fins comparativos, a literatura é o objeto de conhecimento onde “se dará por meio do trabalho com gêneros textuais que oportunizem situações em que estudantes tenham contato sistemático, em contextos significativos, com a variedade de gêneros textuais que transitam no meio social” (Currículo em Movimento, 2018, p. 14).

Assim sendo, a proposta apresentada, assim como o conceito subjetivo implícito nos textos, é de um trabalho ordenado que não ultrapassa as fronteiras da proposta metodológica tradicional, no qual, entretanto, coube em nossa proposta sob a aplicação Construtivista, tendo em vista que, tanto no texto da BNCC quanto no do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEE GDF), a literatura e o processo de educação literária são necessários por possuírem caráter contribuinte de “dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” (BNCC, p. 136).

Ambas as propostas se apresentaram como um conhecimento a ser amplificado e, sendo dever do profissional que o toma para lecionar aprofundado, de aspecto multidisciplinar, inclusive. Contudo, se contradiz quando feita a análise das tabelas presentes

nos documentos citados, que especificam os “objetivos e conteúdo” por anos, pois o foco é muito mais metódico e direcionado em um objeto de conhecimento que está inserido em uma obra histórica e que é sugerido pelo trabalho com textos canonizados do que no conteúdo desta narrativa e dos questionamentos que insurgem perante esta.

Quanto ao objetivo de levar a leitura para os alunos, este foi alcançado. Inclusive, é previsto na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo em Movimento da SEE GDF. Porém a educação não deve ser tratada como uma via de mão única, cujo foco do professor se satisfaça no alcance de um único pré-requisito, mas de um conjunto de profissionais, comunidade escolar e diversos objetos de conhecimentos humanos andando de mãos dadas.

Por isso, um conteúdo não pode ser dado quando o outro ainda está em *desequilíbrio* com todo o restante (Piaget, 1992), e, menos ainda, apresentado sem um propósito comum de libertação escolar e social (Freire, 2017). Nestes aspectos, as propostas por anos escolares ficam defasadas mesmo com uma conceituação abrangente e com um foco de proporção muito maior ao que é apresentado no final. Pois, de aspecto problemático, um aluno aprovado por um professor de “português”, que leciona três objetos de conhecimento que cabem na Língua Portuguesa para um número muito alto de alunos não necessariamente estará bem letrado (literariamente) ou cumprirá os pré-requisitos para uma melhor compreensão do conteúdo previsto para o ano seguinte de ensino escolar.

Coube, nas propostas de literatura, adentrar aspectos gramaticais e de produção textual, mas sem aprofundamento nestes objetos de conhecimento da língua em consequência do tempo para a realização das atividades e o prazo máximo para o envio das notas, acordadas com o professor titular, reforçando que um único professor, mesmo possuindo domínio pleno das três áreas que abrangem a Língua Portuguesa, não consegue ministrar em sua plenitude o que é abordado em uma obra literária, ficando restrito a selecionar estruturas textuais e sintáticas, ou seja, apenas a apresentação da prática de tipos de escrita.

Quando falamos em apresentação de “objetivos e conteúdo”, infere-se um processo avaliativo, que recebe tratamento de forma a atestar ou comprovar a aplicação dos conteúdos. Inclusive, por vezes, o conteúdo é cruelmente aplicado para um grupo de alunos que não se sentem confortáveis em serem avaliados exclusivamente por esses critérios, no âmbito de uma educação básica plenamente sucateada e defasada.

Corroborando tanto com a *equilibração* do conhecimento (Piaget, 1992) e os objetivos, conteúdos, objetos e habilidades que são apresentados na BNCC e Currículo em Movimento da SEE GDF quanto pela consequente imersão escolar e no sistema educacional brasileiro, acarretaram-se aproximações com os conteúdos unicamente literários que deveriam ser previstos e aplicados em sala, caracterizado por momentos em que foi necessário retornar a conceitos básicos para explicar algum conhecimento que não foi muito bem fixado.

Em consequência às constantes retomadas em conceitos pontuais, o cronograma foi alterado ao encerrar cada uma das aulas dadas. O processo de atualização dos objetos usados em sala de aula auxiliava no andamento para o encontro seguinte em virtude de alguma “novidade defasada” do processo educacional dos alunos, que necessitava ser suprida e muito bem fixada para o andamento da atividade seguinte. A obrigação de ser revisado antes de aplicado findou em um contínuo processo de autoavaliação discente-docente.

Todos os fatores que divergiram da programação prévia foram extremamente importantes no processo de formação docente individual. Pois ao mesmo tempo que os alunos expunham algum conteúdo mal compreendido, se fortalecia sempre mais a conexão com os campos compreendidos na Língua Portuguesa: Gramática, Literatura e Redação. Isso era apresentado pelos próprios estudantes inclusos no projeto por meio das práticas escritas, em que eles relatavam que estavam melhorando na matéria e compreendendo conteúdos para os quais haviam se fechado e na própria oralização das atividades.

Através da leitura exigida em todos os encontros, foi perceptível o processo de passagem da insegurança em se falar em público para a segurança suficiente para ler um texto com palavras complexas. Não obstante, os alunos iniciaram com produções escritas que tinham poucas linhas e possuíam aspectos de má elaboração, transitando para uma estrutura textual um pouco mais complexa e mais bem elaborada, no qual somente por meio de um trabalho contínuo e diário em sala alcançariam maiores patamares.

Também foi no processo docente, que como discente imersa na teoria didática, foi possível perceber por quais caminhos dentre as propostas-pedagógicas se direcionar e como quebrar a barreira entre a extrema autoridade e a extrema amizade entre os alunos. Pois, nos excessos, é possível perceber que duas reações eram desencadeadas ou pelo professor distante e autoritário, que impõe o medo e não o respeito, ou pelo professor que não possui autoridade nenhuma de tão informal que o vocabulário e o diálogo se tornaram, e esses professores são pouco ouvidos quando solicitam alguma atividade.

Em suma, o principal guia das relações dentro da sala de aula foi o equilíbrio docente entre saber ouvir, respeitando os espaços aluno-professor, e saber ter a autoridade por meio do respeito mútuo, constantemente praticado nos encontros. Esses comportamentos auxiliaram bastante no controle do ambiente, de forma que os debates não fugissem do tema dos textos e os alunos também se sentissem confortáveis para compartilhar o ponto de vista que tinham com relação a alguma temática ou aos textos e vídeos levados para leitura.

Pode-se afirmar que a prática docente, no que tange à educação básica vivenciada, não é somente o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos outrora, mas um processo de formação escolar humano e humanizador que, em muitos aspectos, é gratificante e engrandecedor como formação discente do docente que rege as classes em uma escola, sendo

inevitável influenciar, fomentar e passar por todo o processo de formação pedagógica do aluno sem ser afetado pessoalmente.

Acima de tudo, a escola é o ambiente propício e rico para a observação dos comportamentos humanos, em suas mais variadas faces, somados pela constante atualização quanto à expressão e ao pensamento moderno das novas gerações que ingressam na escola, e que, posteriormente, chegarão na sociedade futura.

Considerações finais

Expostos os dois projetos didático-pedagógicos e o seu resultado, temática do presente trabalho, como discente, é evidente uma brecha existente entre a teoria e a prática da regência no Ensino Básico.

A teoria cita a importância da tomada de consciência sobre a realidade do aluno, que quando ingresso na comunidade escolar, principalmente se tratando de uma escola do meio periférico, ou seja, aquele que não é o centro e que colhe menos recursos, tal realidade, em verdade, abraça e coloca o docente no epicentro do que é a comunidade ao qual passa a frequentar.

O trabalho não é meramente técnico, mas também é empírico, ressaltando que não há o distanciamento em uma comunidade formada por alunos, filhos de trabalhadores que não ocupam cargos e posições privilegiadas na sociedade, que relatam a ausência dos pais e essa ausência é sentida quando estes são convocados para a tomada de consciência do andamento de seus filhos.

A realidade de uma escola que se localiza em volta do centro é consumidora, pois se ausentes os pais, os alunos optam por buscar na figura do professor o que não encontram em casa: o contato e o diálogo na figura do adulto. Por isso a vivência acaba por consumir o professor.

O distanciamento optado pelo profissional que rege o conteúdo pode ser prejudicial na maioria das vezes. Pois são várias as adversidades da sociedade que são reproduzidas no ambiente escolar e não podem ser passadas em branco, como a própria entrada no submundo das drogas, a falta de aconselhamento para problemas como a gravidez precoce, a depressão e seu agravante em resposta à ausência familiar, a exposição a situações complexas (como a violência doméstica ou pais em situação carcerária).

Ignorar tudo o que cerca a comunidade escolar é como “dar aula em uma escola em chamas”: todo o contexto social estará em movimento enquanto o professor assume uma posição individualista e passível de continuar falando algo que soa desconexo.

Não obstante, a postura tomada com o projeto e perante os alunos foi um dos fatores mais importantes para o andamento dos encontros. Pois foi perceptível que durante as reflexões realizadas ao final de cada aula, e ao final do projeto como um todo, o objetivo final foi alcançado com sucesso em seus mais variados níveis de colaboração e fragmentação didático-pedagógica. Pois, tendo em vista que o objetivo da proposta era o de que os alunos se sentissem motivados pela literatura a ponto de se fazerem leitores assíduos, é evidente que propor que os estudantes participassem efetivamente do processo de escolha do livro, culminando na participação indireta para a elaboração e proposta do tipo de cronograma – além das possíveis mudanças nos Planos de Aula, em virtude de dificuldades relatadas ou percebidas –, e da elaboração da proposta de trabalho final, resultou na motivação para que o foco da proposta didática fosse alcançado.

Referente à essa proatividade para com o próprio processo de formação e desenvolvimento escolar individual do aluno, também foi importante a negociação feita para que todo o trabalho realizado pelos alunos tivesse valor traduzido na menção bimestral. Assim, a devolutiva dos próprios alunos relatando que tiveram melhora na compreensão do conteúdo e que isso auxiliou no aumento da nota do bimestre para que não realizassem uma possível prova de recuperação já demonstrou que o projeto também foi colaborativo na melhora do desempenho estudantil dos jovens que participaram do projeto.

As dúvidas levantadas e expostas em sala, além do trabalho contínuo de ir em um horário e dia agendados, fez com que os alunos percebessem que não seriam abandonados no meio do processo de leitura, o que já havia ocorrido anteriormente com outros colegas regentes.

Tudo foi pesquisado, programado e trabalhado de forma que os alunos sentissem o compromisso que foi firmado na relação estabelecida entre docente e discente, tanto o que ocupa a posição de aluno na comunidade escolar frequentada quanto ao que está em processo de formação acadêmica. Os atuantes do processo de aprendizado foram mútuos.

Quanto à proposta de projeto em si, os conteúdos foram diferentes, mas o trabalho foi bastante similar, de forma que coube dentro da proposta final a unificação das turmas sem que ocorressem problemas quanto ao conteúdo abordado, ao debate levantado e à aplicação de um mesmo trabalho final, sem prejuízo no resultado dos processos de conhecimento.

Entretanto, é digno de conhecimento que, se os encontros fossem entre duas ou três vezes na semana, a proposta final poderia ter sido uma efetivação completa da leitura das obras por parte dos alunos, assim como a aplicação de algum tipo de teste, no meio do processo, atestando o aprofundamento das personagens e de forma a introduzir todos os alunos, sem exceção, no processo de letramento literário por meio de uma atividade prática que pressuporia avaliação com nota. O projeto seria melhor executado e trariam uma visão mais ampla e efetiva dos seus resultados se executado na posição de professor em sala de

aula, que está em constante contato com a turma, cuja frequência é majoritária se comparada com a da experiência, e que se encontra em posição de maior autoridade.

Além das observações constatadas quanto ao que poderia ser melhorado, o desenvolvimento do projeto em ambas as turmas, no que tange ao método utilizado, o Construtivista, de forma geral, foi bastante semelhante e desenvolvido de forma fluida, principalmente, pela contribuição que o método aplicado forneceu na elaboração do plano de ensino, de forma tão efetiva quanto o objetivo do Letramento Literário, proposto por Cosson, e à aplicação do Construtivismo, de Matui.

Referências bibliográficas

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. Editora Contexto, São Paulo, 2ª Edição, 2018.

MATUI, Jiron. Construtivismo: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino. Editora Moderna, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. 1972.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Editora Paz & Terra, Rio de Janeiro, 54ª Edição, 2004.

_____. Pedagogia do oprimido. Editora Paz & Terra, Rio de Janeiro, 63ª Edição, 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. Editora WMF Martins Fontes, 1ª Edição, 2013.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2ª Edição, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2000.

SEE/GDF. Currículo em Movimento. http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf

MEC. Base Nacional Comum Curricular. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

⁷SINUS – Simulação das Nações Unidas para Secundaristas. In.: https://pt.wikipedia.org/wiki/Simula%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Uni_das_para_Secundaristas

SENADO FEDERAL. Como são feitas as leis. In.: <https://www12.senado.leg.br/jovensenador/home/paginas/como-sao-feitas-as-leis>

SHELLEY, Mary. Frankenstein, Deluxe Edition. Editora Darkside Books, Rio de Janeiro, 2017.

SHELLEY, Mary. Frankenstein, Série Reencontro. Editora Scipione, São Paulo, 5ª Edição, 1997.

FRANK, Anne. Diário de Anne Frank. Editora Geek.

BOYNE, John. O menino de pijamas listrados. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2017.

BRADLEY, James. O ladrão de cadáveres. Editora Record, Rio de Janeiro, 2013.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Comissão de Redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

EMAILING. 201 Dinâmicas de grupo.

DECRETO 9.175/17: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9175.htm

LEI 9.434/97: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9434.htm

LEI 10.205/2001: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110205.htm

APÊNDICE

Fotografia 1 – Pista de Skate da escola onde o projeto foi realizado.



Fotografia 2 – Entrada da escola



Fotografia 3 – Andar superior da escola



Fotografia 4 - Biblioteca



